

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Standard ředitele školy jako prostředek
celoživotního vzdělávání a hodnocení
ředitelů škol zřizovatelem**

Ing. et Bc. Lenka Návratová

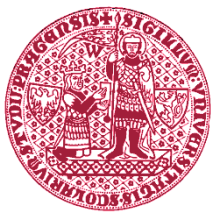
Centrum školského managementu

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Ing. et Bc. Lenka Návrátová**

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Název tématu práce v českém jazyce:

Standard ředitele školy jako prostředek celoživotního vzdělávání a hodnocení ředitelů škol zřizovatelem.

Název tématu práce v anglickém jazyce:

„The standard of a school headmaster as a means of life-long education and the evaluation of school headmasters by their founders.“

Pokyny pro vypracování:

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Václav Trojan, Ph.D.**

Předpokládaný rozsah diplomové práce¹: **70-100 normostran**

Datum zadání práce:

Předběžný termín odevzdání práce: **13. 4. 2012**

V Praze dne

.....
vedoucí katedry

¹ Minimální rozsah diplomové práce je standardně 60 normostran (108 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum 6. 4. 2012

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za jeho cenné rady při vedení mé diplomové práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Michalu Trundovi za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

.....
podpis

NÁZEV:

STANDARD ŘEDITELE ŠKOLY JAKO PROSTŘEDEK CELOŽIVOTNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ A HODNOCENÍ ŘEDITELŮ ŠKOL ZŘIZOVATELEM

AUTOR:

Ing. et Bc. Lenka Návrátová

KATEDRA (ÚSTAV)

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zaměřuje na současné postavení ředitele školy, jeho role, funkce a kompetence.

Cílem diplomové práce je zjištění názorové hladiny respondentů na potřebu zavedení standardu ředitelské profese a jeho vlivu na kvalitu řízení školy s možným dopadem na celkovou úroveň vzdělávání v ČR. Diplomová práce zároveň předkládá analýzu úrovně znalostí ve vybraných oblastech manažerských kompetencí a posoudit jejich důležitost pro řídicí práci ředitele jako východisko k nastavení standardu a kariéry ředitele školy.

První část diplomové práce obsahuje teoretické poznatky školského managementu. Seznamuje nás s přípravou a obsazováním manažerských pracovníků ve školství a s tvorbou kompetenčního modelu jako nástroje k výběru, rozvoji, hodnocení a k dalšímu vzdělávání ředitelů škol.

Ve výzkumné části je proveden empirický výzkum realizovaný dotazníkovou metodou zaměřený na zmapování manažerských schopností a znalostí ředitelů škol a na potřebu nastavení standardu ředitele školy. Současně je provedena komparace vývoje úrovně vybraných manažerských znalostí ředitelů škol v časové periodě deseti let.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Standard ředitele školy, kompetence, role, pracovní hodnocení, manažerské schopnosti a znalosti.

TITLE:

The standard of a school headmaster as a means of life-long education and the evaluation of school headmasters by their founders.

AUTHOR:

Ing. et Bc. Lenka Návrátová

DEPARTMENT:

Centrum školského managementu

SUPERVISOR:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRACT:

This thesis focuses on current status of a school headmaster, his/her roles, function and competence.

The aim of the thesis is to determine the level of respondents' opinions for the needs of introducing the headmaster's profession and its influence on the quality of the school management with a potential impact on the overall level of education in the Czech Republic. The thesis also submits analyses of levels of knowledge in certain areas of management competences and assesses their importance for management work of the headmaster as basis for setting standards and headmaster's career.

The first part of the thesis include theoretical knowledge of school management. It introduces the preparation and filling of school managerial staff. It also introduces the creation of a competency model as a tool for selection, evaluation and further development of training school headmasters.

This thesis includes a science part which is made of empirical research carried out by the questionnaire method. It is focused on mapping the managerial skills and knowledge of school headmasters and the need to set the school standard. Consequently the comparison of the development level of selected knowledge of school headmasters is worked out in the time period of ten years.

KEYWORDS:

The standard of a school headmaster, competence, roles, professional assessment, managerial education and knowledge.

Obsah

1	Teoretická část	10
1.1	Management a školský management	10
1.2	Předpoklady pro funkci ředitele školy	15
1.2.1	Příprava a další vzdělávání ředitelů škol	18
1.2.2	Příprava ředitelů škol v zahraničí	21
1.2.3	Výzkum vzdělávacích potřeb	24
1.2.4	Současný systém manažerského vzdělávání ředitelů škol v ČR	26
1.2.5	Osobnost ředitele školy	29
1.3	Role a funkce ředitele školy	30
1.3.1	Změna role ředitele školy	35
1.4	Kompetence ředitele školy	39
1.4.1	Kompetenční model	43
1.4.1.1	Využití kompetenčního modelu	48
1.5	Standard jako pojem	50
1.5.1	Standard učitele	50
1.5.2	Standard ředitele školy	52
1.5.2.1	Standard ředitele školy jako měřítko kvality práce ředitele školy	58
2	Výzkumná část	65
2.1	Metodika práce	66
2.1.1	Respondenti	68
2.2	Výsledky výzkumu – ředitelé škol	70
2.3	Výsledky výzkumu – zřizovatelé škol	91
2.4	Komparace výsledků výzkumu	103
2.5	Shrnutí výsledků výzkumu	107
	Závěr	110
	Seznam obrázků	112
	Seznam tabulek	113
	Seznam grafů	114
	Seznam použité literatury	117
	Přílohy	121

Úvod

V důsledku změn ve společnosti, které také zasáhly do oblasti školství v podobě přenesení prvků podnikového managementu do škol a vstup zákonů trhu do školství, se nyní od ředitelů škol požadují nové kvalitativně vyšší kompetence. Z těchto důvodů na management škol jsou kladeny vysoké nároky a profesionalizace manažerů škol je nezbytná.

V dnešní době má každá škola svou autonomii a tím přechází odpovědnost za řízení a rozvoj škol do rukou ředitelů.

Osobnost ředitele a jeho schopnost řídit školu vypovídá o úrovni školy navenek. Nároky na jeho práci jsou vysoké a pro kvalitní řízení jsou důležité osobnostní předpoklady, psychosociální a odborné znalosti, které je nutno stále aktualizovat a doplňovat. Tématem dne se stává popis požadovaných znalostí a dovedností, které jsou v současné době nezbytné pro kvalitní výkon funkce ředitele školy. Vytváří se tak prostor pro nastavení standardu ředitele školy podle kompetencí.

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila v této době velmi aktuální téma týkající se standardu ředitele školy.

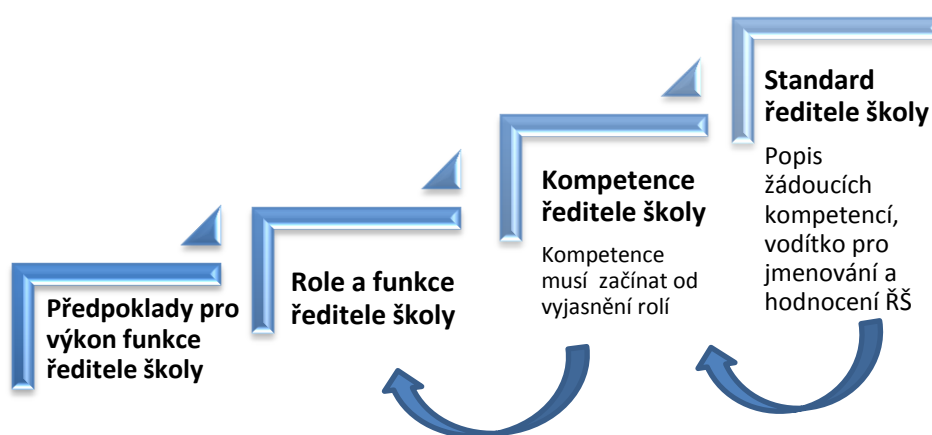
Cílem diplomové práce je zjištění názorové hladiny respondentů na potřebu zavedení standardu ředitelské profese, jeho významu a vlivu na další vzdělávání a hodnocení ředitelů škol a na kvalitu řízení školy s možným dopadem na celkovou úroveň vzdělávání v ČR. Diplomová práce zároveň poukazuje na postup tvorby standardu a na oblasti se standardem souvisejícím.

Svou diplomovou práci jsem rozdělila na část teoretickou a část praktickou.

V první části diplomové práce vytvářím teoretický rámec, který využiju v praktické části. V teoretické části jsem vymezila současné postavení ředitele školy, jeho role a funkce. Dále se zaměřuji na kompetence ředitele školy a ty dávám do souvislosti s dalším vzděláváním a hodnocením ředitelů škol. Vědomosti a dovednosti ředitelů chápeme jako klíčové pro tvorbou kompetenčního modelu – standardu ředitele školy.

Nastavení standardu ředitele školy bude mít dopad do všech klíčových oblastí řízení lidských zdrojů a to především výběru, hodnocení a dalšího vzdělávání ředitelů škol. Diplomová práce se v této souvislosti také zaměřuje na nutné změny v přípravě a výběru řídicích pracovníků ve školství.

Sestavení a obsah teoretické části vychází z hierarchie tvorby standardu ředitele školy, kterou znázorňuje obrázek č. 1. Uvedenou hierarchii jsem vytvořila na základě studia literatury a názorů široké odborné veřejnosti.



Obr. 1 Hierarchie tvorby standardu

Praktická část diplomové práce je věnována metodologii výzkumu, charakteristice výzkumného vzorku, způsobu sběru dat, jejich zpracování, shrnutí a interpretaci výzkumného šetření. Pro sběr dat jsem použila explorativní metodu, konkrétně formu dotazníkového šetření. Získané údaje se staly podkladem pro naplnění cílů diplomové práce a pro ověření stanovených výroků.

1 Teoretická část

C. Riehl, K. Leithwood:

„Nahlédněte pod pokličku vynikající školy. Co najdete? Velmi pravděpodobně vynikajícího ředitele.

A pak chvíli pozorujte školu se slabými výsledky a nevalnou pověstí. Uvidíte jen špatné učitele?

Ne, především selhávající vedení.“

1.1 Management a školský management

Tato část diplomové práce je věnována obecným pojmům, které se k managementu vztahují a k obecným teoriím řízení. Následně vymezím také pojem management ve vztahu ke školské praxi.

V dnešní době se s pojmy management a manažer setkáváme téměř denně. Existuje mnoho různých definic managementu a pojmu manažer. Podle Vodáčka a Vodáčkové (2006) pojem „management“ zahrnuje tři oblasti:

- **vedení lidí** nebo-li „dosahování cílů organizace rukama a hlavami jiných“. Tuto definici můžeme doplnit i o myšlenky Cejthamera a Dědiny (2010): „Management je činnost mobilizující lidské i věcné činitele v podniku k zajištění cílů podniku.“
- **specifické funkce** vykonávané vedoucími pracovníky, mezi něž řadíme plánování, organizování, vedení lidí a kontrolu činností, jejichž vykonáváním dosahuje řídící pracovník cílů organizace,
- **soubor přístupů**, názorů, doporučení a metod, které užívají vedoucí pracovníci (manažeři) k zvládnutí manažerských funkcí, směřující k dosažení cílů organizace.

Handlíř (1998, s. 7) ve své učebnici uvádí slovo management v těchto významech:

- **činnost člověka** (např. personální management),

- **vědní disciplína** (výuka managementu),
- **vedení organizace** (vrcholový management),
- **dovednost člověka** (uplatnění managementu).

Nejobecněji však můžeme pojem management charakterizovat jako „souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace“ jak uvádí Veber (2009).

Obdobně jako u vymezování pojmu management, se i u vymezování pojmu manažer můžeme setkat s mnoha definicemi o tom, kdo to je manažer.

Manažer (z ang. slova „manage“ – „řídít“), je řídící pracovník, který je zodpovědný za dosahování cílů jemu svěřených organizačních jednotek (Kovács, 2007).

Podobné definice využívá i Šuleř (2008) nebo Robbins a Coulter (2004), kteří také dodávají, že manažer není člověk, který by nutně musel danou práci vykonávat sám, nýbrž ji vykonává skrze jiné lidi a to tak, že organizuje práci ostatním, rozděluje úkoly a zodpovědnosti, motivuje své zaměstnance k vyššímu výkonu a samozřejmě kontroluje, zda dosahují plánovaných výsledků.

Handlíř (1998) uvádí anglický výklad dle Oxford english dictionary:

Manager: A person who manages something (bank manager, factory manager, floor manager,).

V další části práce se zaměřuji na vymezení managementu ve školské praxi.

Školský management

Škola jako organizace má svá specifika, řízením procesů ve škole (teorií řízení školy, resp. školského zařízení) se zabývá speciální disciplína školní management. Ta v sobě zahrnuje nejen poznatky z obecné teorie řízení, ale také poznatky z jiných společenských věd (pedagogiky, psychologie, sociologie apod.), ekonomie a práva. Ve školství jako „sektoru“ je více

vžitý pojem školský management. Jde o disciplínu, která se zabývá problémy školství obecně, teorií řízení školství.

Obst (2006) nahlíží na vztah školského a školního managementu následovně:

Školský management má tři subsystémy:

- **makrořízení** (zkoumá řízení ze strany státní školské správy, strategické otázky ve školství apod.),
- **mikrořízení** (otázky vnitřního řízení školy, resp. školského zařízení, tj. v našem pojetí jde o školní management),
- **řízení pedagogického procesu** (zkoumá řízení hlavního procesu ve škole a ve výuce, ze strany všech školních protagonistů, tj. jde o tzv. pedagogický management).

Ve školním (i školském) managementu je pak detailní pozornost věnována několika základním oblastem:

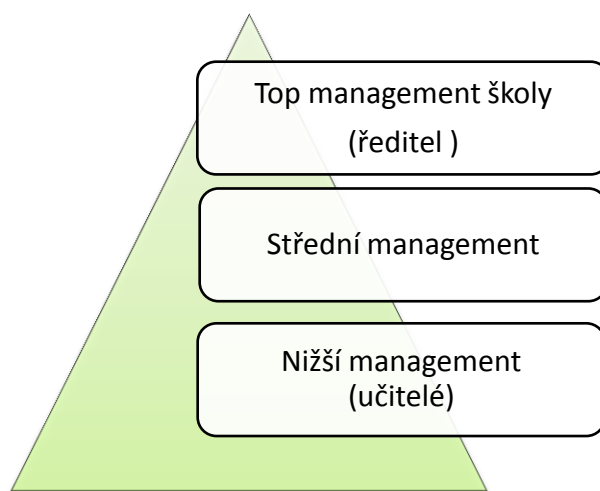
- pedagogickému řízení škol,
- ekonomickému řízení škol,
- personálnímu řízení škol,
- právnímu řízení škol.

Školský management je u nás relativně mladou vědní disciplínou, která spadá do tzv. pedagogických disciplín. Je také oborem studia, který je určený pro vedoucí pedagogické pracovníky, pracovníky České školní inspekce a jiné zájemce.

Manažeři jsou důležitou složkou při organizování chodu společnosti. V dnešní době, kdy se společnosti rozrůstají a člení se do mnoha útvarů, zvyšují se i nároky na řízení organizace a tím i na management. K zajištění výsledků a efektivnímu chodu organizace musí management jako skupina řídicích pracovníků vystupovat ve více než jedné úrovni. Nejčastější soudobé dělení managementu je tříúrovňové, kdy se od sebe jednotlivé úrovně liší svými pravomocemi a odpovědnostmi.

Tři úrovně managementu:

- **top management** (vrcholový management, který je ve škole představován ředitelem školy vytvářející dlouhodobé strategie organizace),
- **middle management** (střední management, jde o koordinaci činností),
- **first-line management** (nižší management, jde o operativní řízení každodenních činností).



Obr. 2 Hierarchie managementu ve školství

Uvedený obrázek č. 2 znázorňuje, které pozice zařazujeme do jednotlivých úrovní managementu.

Kdo vlastně tvoří střední management ve škole?

Lhotková (2011, s. 27-28) uvádí, že středním managementem školy se stávají vedoucí metodických orgánů a tvoří tak důležitý mezičlánek mezi vedením školy a jednotlivými učiteli. „Vedoucí předmětové skupiny v dobře organizované škole zastává jednu z nejvýznamnějších rolí.“

Střední management, podle výzkumného šetření mezi řediteli v rámci projektu Cesta ke kvalitě, tvoří kromě vedoucích metodických sdružení a předmětových skupin také:

- zástupci ředitele,
- výchovní poradci,
- koordinátoři (ICT, ŠVP, environmentální výchovy),
- vedoucí školní družiny,
- vedoucí školní jídelny,
- vedoucí správního úseku.

Každý z členů managementu školy se určitou měrou podílí na řízení a kvalitě výstupů školy. Zejména v posledním období kvalita nabývá na důležitosti. Žijeme v období silné konkurence a kvalita se stává faktorem, kterým se jednotlivé instituce (školy) odlišují. Všechny těchto institucí musí stát kvalitní management.

Eger (2006) vymezil management kvalitní školy takto:

- pevné vedoucí postavení ředitele,
- dohoda mezi ředitelem a učiteli o jasném a důsledném vymezení cílů, poslání a politiky školy,
- ředitel a jeho zástupci pracují na soudržnosti manažerského týmu,
- učitelé jsou zainteresováni na stanovování cílů, hodnot a poslání školy,
- realizuje se odborná a technická spolupráce,
- škola má normy soustavného zdokonalování pedagogického sboru a studentů,
- uplatňuje se zvýšená schopnost participace na řešení problémů spojených se zaváděním národních norem.

1.2 Předpoklady pro funkci ředitele školy

Nejen kvalita učitelské profese, ale také kvalita profese ředitele školy má významný vliv na kvalitu výsledků vzdělávání ve školách. Ve zprávě McKinsey & Company „Klesající výsledky českého základního a středního školství“ (2010) se uvádí, že vynikající ředitel může výsledky vzdělávání na škole zlepšit oproti průměrnému řediteli až o 20%. Zároveň zpráva upozorňuje na neutěšenou situaci a vývoj v českém školství včetně výběru, přípravy a řízení ředitelů škol. Rovněž zpráva zdůrazňuje klíčovou roli ředitele školy v procesu vzdělávání: „Efektivní vedení školy má na výsledky vzdělávání naprosto zásadní vliv, důležitější už jsou jen schopnosti učitele.“

V posledních letech se úloha manažerů podstatně změnila. Nedílnou součástí práce řídících pracovníků se stávají nové a nové činnosti a tím se sama funkce řídícího pracovníka stává komplexnější, různorodější a zároveň náročnější. V dnešní turbulentní době, kdy zároveň populační křivka jde strmě dolů, což se odráží v počtu žáků na školách, má ředitel školy nezáviděníhodnou úlohu. Musí obstát v náročných ekonomických podmínkách a zároveň se snažit alespoň udržet kvalitu výuky. Při sebemenším neúspěchu veškerá odpovědnost padá na hlavu ředitele školy a to jak ze strany pedagogů, žáků, tak také jejich rodičů.

V současné době jsme svědky nepříjemné, byť z ekonomického hlediska potřebné optimalizace škol, v rámci níž dochází ke sloučení či splnutí dvou či více škol. Zřizovatel je povinen dosadit do čela nově vzniklé organizace ředitele, který obstojí v této konkurenční době a bude plně kompetentní zvládnout náročné požadavky na něj kladené.

Tato diplomová práce vzniká shodou okolností v době nabytí účinnosti novely školského zákona č. 561/2004 Sb., který dle § 166 umožňuje zřizovatelům vyhlásit konkurzní řízení na místa ředitelů škol, kteří vykonávají ke dni nabytí účinnosti tohoto zákona činnosti ředitele v

příslušné škole nebo školském zařízení nepřetržitě po dobu delší než 6 let, výkon práce na daném pracovním místě vedoucího zaměstnance končí dnem 31. července 2012.

Novela zákona zavedla šestileté funkční období pro ředitele škol zřizovaných ministerstvem, krajem nebo obcí. Zřizovatelé škol budou moci na závěr šestiletého období rozhodnout o vypsání konkurzu na místo ředitele školy, povinně na návrh České školní inspekce, nebo školské rady. Důvodem pro odvolání už nebude dosažení 65 let věku. Současní ředitelé škol mají mít místo jisté do 31. července 2012, vedou-li školu šest a více let. V případě tří až šesti let končí 31. července 2013. Vedou-li školu po dobu kratší než tři roky, končí 31. července 2014.

Tato novela Zákona č. 561/2004 Sb. výrazně zasáhla do funkčního období ředitelů a také v tomto smyslu posílila pravomoci radě školy, ale bohužel předpoklady pro výkon funkce ředitele dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících zůstaly ponechány. Na základě výše popsané situace se na webových stránkách jednotlivých krajů, případně i obcí objevily desítky či stovky vypsání konkurzů na místa ředitelů škol.

V této souvislosti si kladu otázky:

„Jaký by měl být ten správný manažer-ředitel školy?“

„Co všechno by měl znát a umět?“

„Máme vůbec v legislativě nějaké vodítko k výběru správného člověka, který bude splňovat požadavky na funkci ředitele školy?“

Odpověď je: „Ano, máme, bohužel jen v podobě předpokladů dle Zákona č. 563/2004Sb.“

Ředitelem školy se může stát osoba, která splňuje předpoklady pro výkon funkce ředitele dle § 5 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících:

(1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 Zákona č. 563/2004 Sb. a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce:

a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,

b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči,

c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči.

(2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a) tohoto zákona.

Tímto výčtem veškeré předpoklady a vzdělávací povinnosti ředitelů končí. Není nikde stanovena další vzdělávací povinnost ani kariérní řád.

Nabízí se další otázka:

„Jsou dostačující výše uvedené předpoklady?“

Přiznám se, že na tuto otázku nedovedu v současné době zcela jasně odpovědět. Přikláním se spíše k názoru, že nejsou, ale kvalifikovanou odpověď by nám měli dát zřizovatelé, případně sami ředitelé škol. Proto jsem se na tuto otázku zeptala v rámci svého výzkumu těch nejpopovolanějších a to samotných ředitelů a zřizovatelů.

Z výsledků šetření je patrné zajímavé zjištění, že samotní ředitelé (53%, viz graf č. 15) spatřují větší potřebu manažerského vzdělání před nástupem do

funkce než zřizovatelé. Graf č. 28 nám dokládá, že většina zřizovatelů tj. 50% je spokojena se stávající právní úpravou vytyčující požadavky na nové ředitele škol. Naopak necelých 40% zřizovatelů by doporučili manažerské studium ještě před nástupem do funkce ředitele školy. Také se v dotazníku objevil pojem „zavádějící ředitel“. S touto možností adaptace na funkci ředitele se ztotožnilo 6% zřizovatelů a 10% ředitelů.

S problematikou předpokladů a manažerského vzdělání ředitelů škol, případně s budoucím nastavením karierního řádu či standardu ředitele úzce souvisí také oblast vzdělání a dalšího vzdělávání ředitelů škol.

1.2.1 Příprava a další vzdělávání ředitelů škol

J. A. Komenský:

"Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale sami nejdou."

Výše uvedený citát bych jen doplnila: „Naši učitelé a ředitelé škol“

Školy tvoří základy budoucí společnosti, protože mají ve formování budoucí generace výsadní roli. Výsledky průzkumu PISA však dokládají, že v celé Evropské unii se během posledních šesti let schopnosti 15letých žáků zhoršily. Tato situace je neudržitelná a nepříjemná a je třeba vyvinout maximální úsilí a pokusit se tento trend zvrátit. V tomto směru působí řada faktorů, ale jedním z nich je nepochybně také kvalita managementu škol.

V předrevolučním období můžeme hovořit o určitém formalismu přípravy řídicích pracovníků, kdy výsledky konkurzního řízení odrážely většinou jiné aspekty než odbornou manažerskou přípravu a kompetentnost řídicího pracovníka.

Slavíková (2003a) upozorňuje na následující skutečnost: „Předpokládá se, že ředitelé škol převzou kvalitativně nový druh odpovědností, při vytváření vzdělávací politiky státu a za její prosazování.“

Z výše uvedené citace je evidentní, že ředitelé škol jsou klíčovou osobností mající významný vliv na kvalitu výsledků vzdělávání a tudíž je pro společnost velmi důležité, aby ředitelé škol splňovali ta nejvyšší kritéria kvality.

„Ředitelé škol 21. století by měli splňovat: vysokou kvalitu, koherentní a kontinuální profesní rozvoj, disponovat kompetencemi na úrovni doby, měla by u nich probíhat neustálá sebereflexe a celoživotní vzdělávání“ říká Glynn Kirkham (2010).

České školství má mnoho specifíků a jednou z nich je také příprava a obsazování manažerských pracovníků ve školství. Snad žádná firma by si dnes v době velkých konkurenčních bojů nedovolila dosadit do svého čela člověka bez manažerské praxe a už vůbec ne bez kvalifikačního výcviku a získaných manažerských znalostí.

Také náš největší podnikatel 20. stol. Tomáš Baťa si uvědomoval důležitost práce s lidmi a nezbytnou přípravu pracovníků na manažerské funkce, což dokládá slovy: „Za neschopného je nutno považovat toho personálního pracovníka, který není schopen do 5 minut jmenovat na konkrétní řídicí místo nejméně dvě rovnocenné náhrady.“

Ve školství je však situace zcela jiná. V současné době mají ředitelé škol zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí zákonnou povinnost (viz Zákon č. 563/2004 Sb.) získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci DVPP v délce 100 hodin (nejdéle do 2 let od nástupu do funkce). Je pravdou, že školství má svá určitá specifika, ale přesto se domnívám, že manažeři škol se neobejdou bez základních manažerských znalostí jako manažeři jiných oborů, což dokládá Rýdl (1996): „školský management se nijak principiálně neodlišuje od managementu, používaného v dalších společenských sférách. Znamená to, že pracovníci školského managementu jednají správně, pokud vycházejí

ze znalostí teorií obecného managementu. Pokud dnes někdo chce řídit školu, nemůže tak činit bez těchto obecných znalostí.“

Glynn Artur Kirkham z Velké Británie v diskuzi u Kulatého stolu pořádaný Centrem školského managementu pronesl šokující přirovnání začínajícího ředitele bez předchozího vzdělání (tj. pouze učitel) k operující zdravotní sestře místo doktora. Zdůraznil, že funkce dává pouze autoritu a odpovědnost, ale dobrý ředitel – lídr se musí neustále vyvíjet uvedla Lhotková (2011, s. 3).

Z výše uvedených slov vyplývá akutní nutnost kvalitní přípravy a vzdělávání ředitelů, nastavení karierního řádu a standardu ředitele školy.

Snad nadčasovou myšlenku dokládá Slavíková (2003a, s. 31): „Ne všichni řídící pracovníci si však uvědomují, že dochází k radikální reformě řídicí činnosti ve školách (a nejen tam) a stávají se tak prvkem, který může vést k dysfunkcím v pracovním prostředí. Dnešní školy si však neprofesionální řízení mohou jen těžko dovolit, proto je třeba profesionály připravit, poskytnout jim nabídku vzdělání v oblasti školského managementu odpovídající požadavkům moderního řízení moderní úspěšné školy.“

Prvním impulsem směřující ke zkvalitnění přípravy ředitelů a jejich rozvoji je současný návrh projektu „Kariéra ředitele školy – ŘEDITEL21“, který vychází z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2011-2015. Projekt svým obsahem reaguje na absenci uceleného systému výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů škol v ČR, který by umožňoval celoživotní zvyšování kvality jejich práce a tím i kvalitu samotných škol. Cílem projektu je inovovat systém výběru, přípravy, hodnocení a profesního rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol.

1.2.2 Příprava ředitelů škol v zahraničí

Problematikou přípravy ředitelů škol se zabývá Slavíková (2003b, s. 15-57), která srovnává a analyzuje jednotlivé formy přípravy řídicích pracovníků ve vybraných zemích.

Anglie

V Anglii spadá rezort školství pod Ministerstvo školství a kvalifikace (department for Education and Skills). Také zde příprava ředitelů škol prošla svým vývojem. Počátky vývoje úlohy a funkce ředitele školy lze v Anglii nalézt již ve vysokoškolských programech z konce 19. století, jejichž předchůdci byly programy pro výuku učitelů, uvádí Slavíková (2003b, s. 19). Ve Velké Británii zavedla první přednášky o vedení školy v roce 1930 University of St. Andrews. Prvním profesorem na světě v oboru studia vedení škol se stal v roce 1991 John Adair na University of Surrey. První známky toho, že se vedení a řízení škol začalo v Anglii uznávat jako svébytná oblast činnosti a samostatná disciplína, lze vysledovat v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století uvádí dále Slavíková.

V současné době jsou žadatelé o funkci ředitele školy připravováni povinným absolvováním Národního programu pro funkci ředitele školy. Až po absolvování tohoto programu může se žadatel ucházet o funkci ředitele.

Všeobecně se uvádí, že systém přípravy, který je realizován v Anglii patří k nejúplnějším a nejcílenějším na světě.

Irsko

Školství v Irsku je výrazně centralizované, na místní úrovni je pravomoc malá a proto se pravomoc ředitelů na jednotlivých školách liší. Nejsou definovány standardy ani funkce ředitele, přesto Ministerstvo školství a vědy pořádá řadu kurzů věnovaných jak vrcholovému managementu školy, tak pracovníkům středního a nižšího managementu.

Řecko

Přestože školství patří v Řecku mezi hlavní priority, ředitelé škol před jmenováním do funkce neprocházejí žádným speciálním školením. Ředitel školy až po jmenování se může zúčastnit různých seminářů, které zajišťuje Pedagogický ústav. Než je ředitel jmenován do funkce musí splnit následující kritéria:

- několikaletou pedagogickou praxi,
- dobré pracovní hodnocení,
- administrativní a řídicí schopnosti.

Německo

Republika Německo se skládá ze 16 spolkových zemí a každá z nich má svou vlastní školskou soustavu. V některých spolkových zemích vedoucí pracovníci neprocházejí před nástupem do funkce vůbec žádným školením uvádí Slavíková (2003b) podle Hubera (2000). Ředitelé škol mají v Německu především odpovědnost za management školy, podle počtu žáků mají také určitý počet přímé pedagogické činnosti, ale nemají pravomoc přijímat a propouštět pracovníky a také mají velmi malou možnost ovlivnit financování školy.

Finsko

Finsko chápe systém přípravy ředitelů jako jednu z hlavních svých priorit. Pro funkci ředitele není vyžadována pedagogická praxe, ale budoucí ředitel finské školy musí vykázt certifikát o absolvování kurzu školského managementu opravňujícího k výkonu funkce. Jmenovaný ředitel školy musí povinně 3 dny v roce věnovat dalšímu vzdělávání, které organizují univerzity, vzdělávací centra a vzdělávací instituce.

Nizozemí

V Nizozemí není před nástupem do funkce ředitele povinně vyžadováno absolvování studia školského managementu, pokud však uchazeč toto studium již absolvoval, je při výběrovém řízení preferován. Oproti Finsku

ředitelé zde nejsou povinni se účastnit dalšího vzdělávání, byť nabídka vzdělávacích institucí je veliká. Slavíková (2003b, s. 48) uvádí, že pět holandských univerzit (Univerzity a Free University of Amsterdam, Nijmegen, Utrecht, Leiden) vytvořilo konsorcium, které založilo instituci pro vzdělávání řídicích pracovníků ve školství.

Francie

Rovněž ve Francii se požaduje, aby ředitel školy absolvoval povinnou přípravu k výkonu řídicí funkce před nástupem své funkce, neboť jak uvádí Slavíková (2003, s. 52) Francie klade důraz na kvalitní přípravu před nástupem do funkce než na přípravu probíhající již ve funkčním období ředitele či zástupce. Motivačním faktorem pro účastníky vzdělávání je finanční ohodnocení v návaznosti na absolvovaný typ školení.

Slovensko

Slovensko v Zákonu o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. nastavilo karierní řád pro pedagogické a odborné pracovníky. V §34 ods. 2 jsou stanovené podmínky pro výkon funkce ředitele školy. Před jmenováním do funkce musí uchazeč naplnit tyto požadavky:

- kvalifikační předpoklady pro pedagogickou činnost,
- splnění první atestace,
- předepsaný počet let praxe,
- do tří let po jmenování musí dokončit funkční studium, které má platnost sedm let po ukončení.

Zákon zároveň definuje kontinuální vzdělávání, které je rozděleno na šest druhů. Karierní řád však neobsahuje standardy pedagogické činnosti, na kterých již začaly přípravné práce.

Singapur

Zpráva McKinsley and Company (2010) nastiňuje přípravu ředitelů v centralizovaném singapurském výchovně – vzdělávacím systému.

K hlavním prvkům přípravy na funkci ředitele patří:

- včasné (tj. v prvních třech letech v učitelské profesi) vytipování kandidátů,
- čtyř až šestiletý zácvik v pozici zástupce ředitele na dvou až třech školách,
- intenzivní půlroční kurz managementu a vedení,
- dvoutýdenní praxe v podnikové sféře v zahraničí,
- každoroční hodnocení doplněné průběžným hodnocením.

Jak uvádí Kalous (1997) v několika evropských zemích se absolvování studia školského managementu, resp. získání příslušného certifikátu, stalo podmínkou pro ustanovení ředitelem školy. V Portugalsku se musí uchazeč o ředitelské místo vykázt vedle učitelského vzdělání doplňujícím studiem řízení a správy školství. Španělsko zavedlo analogický požadavek v roce 1996. Také v Polsku je nastaveno studium pro ředitele škol a co 5 let obhájení funkce v konkurzním řízení.

1.2.3 Výzkum vzdělávacích potřeb

Změny ve školství projevující se ve zvýšeném zájmu o kvalitu, efektivnost a vyšší standard nutně vyžadují vyšší nároky založené na profesionalitě řídicích pracovníků. Z tohoto důvodu je nutná promyšlená koncepční příprava ředitelů škol a nelze se spokojit s pouhým „doškolením“ řídicích pracovníků. Jak již bylo výše uvedeno, v současné době chybí kvalifikovaný průzkum vzdělávacích potřeb ředitelů škol.

Výzkum vzdělávacích potřeb řídicích pracovníků průběžně monitoroval Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF UK v Praze v letech 1992-1997 (Kalous, 1997, s. 49).

Jednotlivé sondy výzkumu se zaměřovaly na:

- systém přípravy pro výkon funkce ředitele (r. 1992),
- potřeby ředitelů školských úřadů z hlediska jejich přípravy pro výkon funkce (r. 1992),
- dynamiku vybraných jevů ve školství (r. 1993),
- analýzu rozhodovacích procesů ve vzdělávací soustavě ČR (r. 1995),
- změny v kvalitě řízení vybraných škol v průběhu transformačního procesu (r. 1996-1997),
- vzdělávací potřeby ředitelů škol a školských institucí (r. 1996),
- kompetence řídicích pracovníků ve školství (r. 1997).

Kalous (1997, s. 51) zmiňuje vybrané výsledky monitoringu vzdělávacích potřeb řídicích pracovníků ve školství, který uskutečnil Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF UK v Praze.

Ředitelé škol se v prvních čtyřech letech po roce 1989 cítili nejlépe informováni v těchto oblastech:

- hodnocení učitelů,
- kontrola výsledků práce,
- analýza výsledků školy,
- vedení porad.

Za nejdůležitější a nejpotřebnější ředitelé považovali tyto okruhy:

- výcvik řídicích dovedností,
- řízení kvality výchovně vzdělávací práce,
- hodnocení učitelů,
- mzdy a problémy související.

V roce 2002 bylo provedeno další rozsáhlé výzkumné šetření ohledně požadavků a potřeb přípravy řídicích pracovníků. Výsledky byly verifikovány pracovníky Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Na základě těchto výsledků byla nachystána koncepce přípravy řídicích pracovníků ve školství v podobě Funkčního studia I a Funkčního studia II (2003a, s. 70).

Výsledky vybraných výzkumných položek výše uvedeného výzkumného šetření z roku 2002, budou porovnány s výsledky výzkumného šetření v praktické části této diplomové práce.

1.2.4 Současný systém manažerského vzdělávání ředitelů škol v ČR

Již bylo uvedeno, že ředitel české školy nemusí mít před nástupem do funkce splněné žádné konkrétní předepsané manažerské vzdělání.

S vědomím tohoto nedostatku v roce 2001 byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha), který doporučuje vytvořit systém dlouhodobé přípravy pro řídicí pracovníky ve školství jako jednu z možností jak zajistit vysokou úroveň vzdělávacího procesu.

Po reformě státní správy ředitelé škol získávají právní subjektivitu a s ní spojené nové úkoly a kompetence. Slavíková (2003b, s. 11) uvádí: „Pozitivním prvkem této etapy je schválení zásadního dokumentu Koncepce dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, který vymezuje tři oblasti vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení – Funkční studium I, Funkční studium II a ostatní studium pro vedoucí pracovníky.“

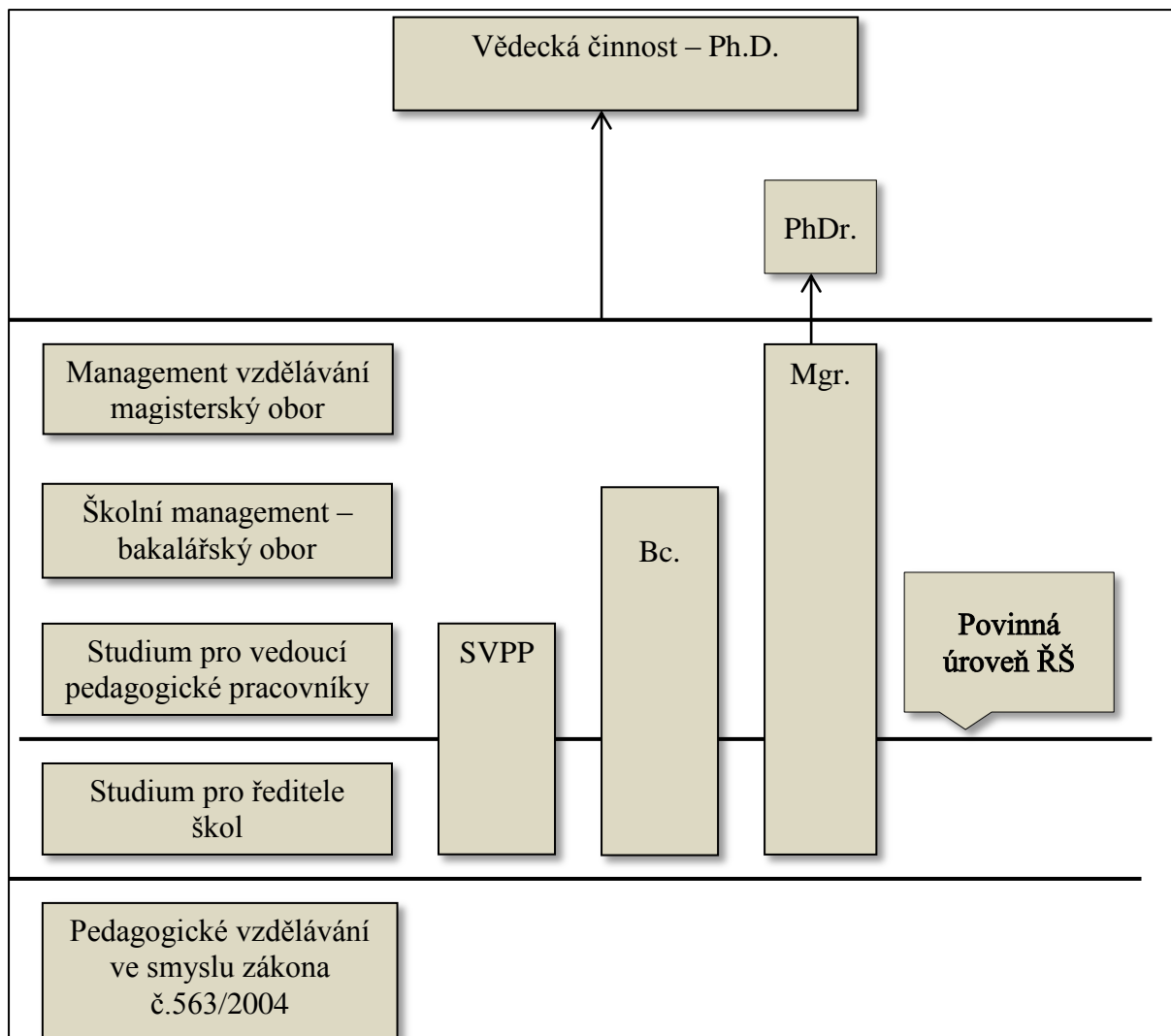
Nyní jedinou povinností jmenovaných ředitelů, co se týká studia, je do dvou let absolvování studia pro ředitele škol a školských zařízení v rozsahu 100 hodin. Rozsah studia je stanoven vyhláškou č. 317/2005 Sb. a náplň je vymezena ve standardech studia pro ředitele škol a školských zařízení. Z výše uvedené skutečnosti vyplývá, že nastupující ředitelé zpravidla

nemají základní manažerské znalosti a dovednosti a velmi často jim chybí vědomosti z oblasti finančního řízení školy, základů práva, školské legislativy, strategického řízení aj.

V současné době má ředitel možnost výběru z řady institucí, které se zabývají vzděláváním řídicích pracovníků. Hlavním garantem studia pro ředitele škol je Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV), který se v roce 2005 stal nástupcem Pedagogického centra Praha a zajišťuje studium ve všech krajích České republiky. Od roku 2010 NIDV také realizuje projekt Personální řízení. Možnosti studia budoucích či současných ředitelů škol jsou mnohem širší např. bakalářské studium Školský management v rozsahu 350 hodin nebo navazující magisterské studium Management vzdělávání na katedře Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Trojan (2010, s. 6) graficky znázorňuje systém vzdělávání řídicích pracovníků v ČR (viz obrázek č. 3).

Velkou pozornost celoživotnímu učení manažerů věnuje také katedra Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která uspořádala Kulatý stůl na téma Celoživotní učení manažerů vzdělávání. Z jednání Lhotková (2011, s. 5) uvádí: „Celoživotní vzdělávání ředitelů by mělo vycházet z potřeb ředitelů samotných a mělo by být odlišné v průběhu jejich profesní dráhy.“ Zároveň bylo poznamenáno, že chybí aktuální výzkum potřeb ředitelů škol. Na tuto skutečnost jsem zareagovala a v rámci svého výzkumu se snažím mimo jiné také najít vzdělávací mezeru ředitelů škol a to ve smyslu zmapování nedostačujících znalostí ve vybraných oblastech a to bezprostředně po nástupu do funkce ředitele a následně po několika letech zastávání uvedené funkce. Zároveň výzkum v této práci nám dává odpověď na nedostačující znalosti ve vybraných manažerských oblastech budoucích ředitelů škol tak, jak je vidí zřizovatelé při konkurzním řízení. Výsledky šetření uvádím v praktické části této práce.



Obr. 3 Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice

Trojan (2010, s. 5) navrhuje následující opatření ke zlepšení současné situace ve vzdělávání ředitelů škol:

- Vytvořit a uzákonit karierní řád pro ředitele škol.
- Absolvovat studium pro ředitele škol ke dni nástupu do funkce
- I. atestace, povinná do 5 let, SVPP či Bc. Studium oboru Školský management.
- II. atestace, nepovinná, Mgr.
- Systematické využití zkušených ředitelů pro vzdělávání.

1.2.5 Osobnost ředitele školy

Nejen dosažené vzdělání, ale také osobnostní předpoklady jsou důležité pro zastávání funkce ředitele školy.

U manažerů záleží více než u ostatních pracovníků na jejich osobnostních charakteristikách. Většinou se očekává, že manažeři budou mít osobnostní charakteristiky kvalitnější než ostatní „řadoví“ pracovníci. V této souvislosti se stále častěji používá pojem osobní kvalita manažera.

Osobní kvalita manažera je dána řadou osobnostních a pracovních předpokladů a je výsledkem působení vrozených i získaných vlastností osobnosti, vzděláním, zkušenostmi a dovednostmi.

Slavíková (2003c) uvádí vlastnosti, které vyžaduje funkce řídicího pracovníka:

- disponibilita–dosažitelnosti v čase (být ve správnou chvíli na správném místě),
- duševní disponibilita (řídicí pracovník čelí rozmanitým a odlišným problémům, proto je nutná vyrovnanost v osobním životě),
- rozhodnost,
- řešení konfliktů,
- vedení lidí,
- sebeřízení,
- ředitel musí být nositel cílů a vizí.

Naopak američtí odborníci Koontz a Weihrich (1993) se zaměřují na soubory klíčových vlastností a zdůrazňují následující klíčové vlastnosti leaderů:

- hnát se za něčím (ctižádostivost, energie,...),
- motivace k vůdcovství (touha vést ostatní),
- poctivost, čestnost,
- sebedůvěra,
- schopnost poznání a obchodní znalosti.

1.3 Role a funkce ředitele školy

Mnoho autorů odborných manažerských publikací vedou nekončící diskuse o vhodnosti či nevhodnosti určitých rolí pro řídicí činnost.

Manažerské role lze definovat jako formy chování manažera vůči ostatním lidem ve svém okolí. Ve svém zaměstnání vystupuje manažer v různých rolích a to ve vztahu ke svým podřízeným, nadřízeným, kolegům, případným klientům.

S tematikou manažerských rolí se setkáváme v mnoha odborných publikacích již od konce 60. let minulého století. Podle Nového (2002, s. 144) pracovní role je očekávaný standard pracovního jednání, sociálního chování, interakce a komunikace pracovníka v konkrétních pracovních situacích, směřující k plnění stanovených pracovních úkolů.

Současné množství poznatků vztahujících se k manažerským rolím je tak obsáhlé, že můžeme diferencovat některé specifické úhly pohledu, vysvětluje Rymeš (2011, s. 32) a nabízí **tři roviny pohledu na roli manažera**:

1. rovina

fungování organizace jako celku

- je zaměřena na vymezení struktury jednotlivých pozic a jejich vztahů, určení nezbytných činností, kompetencí

2. rovina

vztah k pracovnímu týmu

- je zaměřena na vedení pracovního týmu, na osobnost manažera a jeho předpoklady

3. rovina

osobnost manažera

- porozumění významu role a její akceptování

Manažerské role dále můžeme sledovat podle:

- vztahu k podřízeným,
- vztahu k manažerům stejné úrovně,
- vztahu k nadřízeným manažerům.

Plamínek (2005) ve své manažerské literatuře uvádí model tří následujících rolí:

- **Role lídra** (z této role vyplývají kompetence schopnosti formulovat myšlenky, schopnost analýzy a vyhodnocování informací, rozeznávání lidských osobností, naslouchání a motivování ostatních).
- **Role manažera** (je zde obsažena potřeba kompetence k vyhodnocování myšlenek, argumentace směrem k lídrovi, rozhodování, schopnost principiálního vyjednávání, akceptace myšlenek, dekompozice strategických cílů, řízení lidských zdrojů, definici úloh, orientaci, habilitaci a integraci lidí, vyhodnocování zpětné vazby).
- **Role vykonavatele** (jde o kompetence k podávání požadovaného výkonu a péči o své zdroje).

Za nejvýznamnějšího představitele koncepce manažerských rolí je považován Henry Mintzberg (1980), který stanovil deset manažerských rolí a seskupil je do tří skupin:

- **interpersonální role** (vůdce organizace, spojovací článek vůči kolegům i klientům),
- **informační role** (příjemce a šířitel informací, mluvčí organizace),
- **rozhodovací role** (řešitel problémů, alokátor zdrojů a vyjednávač).

Podle Rymeše (2011, s. 33) lze využít Mintzbergův model manažerských rolí k identifikování tří skupin rolí ředitele školy:

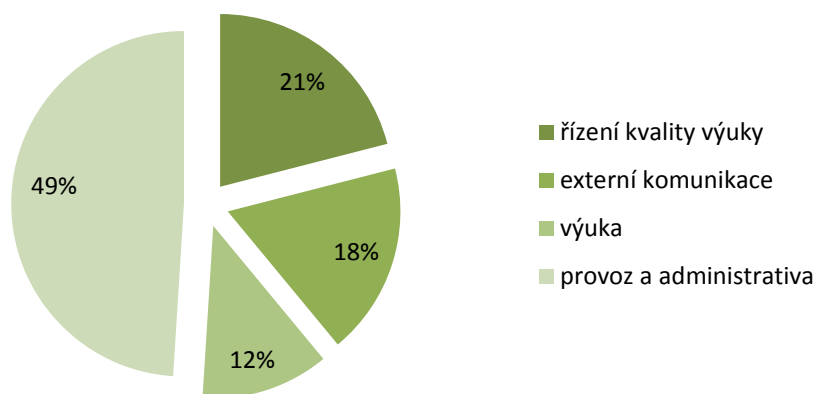
- První skupina rolí je spojena s ekonomickým, organizačním a personálním fungováním školy.
- Druhá skupina rolí souvisí s pedagogickými a dalšími rozvojovými aktivitami školy a s vedením týmu učitelů.
- Třetí skupina rolí je spojena s kontaktem s nadřízenými orgány a s organizacemi působícími v regionu.

Rymeš obrazně uvádí, že ředitel školy je v pozici generálního ředitele firmy s povinnostmi dílenského mistra.

Zpráva McKinsey & Company (2010) se dívá na role ředitelů z hlediska náplní a činností pracovního času.

Celkově podle průzkumu společnosti McKinsey & Company, kterého se účastnilo 650 ředitelů, tráví ředitelé přibližně 50 % své pracovní doby řízením provozu a administrativou (viz graf č. 1). Zbytek věnují komunikaci (20 %), výuce (10 %) a řízení kvality výuky (20%).

Graf č. 1 Ředitelé - čas strávený jednotlivými aktivitami



Zdroj: On-line průzkum McKinsey, provedeného mezi 650 řediteli a 450 zástupci ředitele

Mnoho ředitelů v rozhovorech zmínilo, že roli řízení kvality výuky na školách zastávají zástupci ředitele.

Řízení provozu a administrativy, ačkoli je nutné, je z pohledu svého vlivu na výsledky vzdělávání méně důležité.

V nejlépe fungujících výchovně-vzdělávacích systémech tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50 % (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky až 80 %) svého času, uvádí se ve zprávě McKinsey & Company (2010).

Podle rozhovorů se v České republice aktivitám spojeným s řízením kvality výuky, které lze pozorovat v nejlepších systémech, věnuje jen 10–20 % ředitelů. Podle průzkumu společnosti McKinsey & Company (2010, s. 20) navíc věnuje přes 50 % ředitelů škol svého času zlepšování kvality výuky a řízení změn podle nejlepší praxe jen 1 % ředitelů a 4 % zástupců ředitele. Doporučení z McKinsey & Company (2010) zprávy ke zlepšení zní: „Pokud mají být ředitelé schopni zaměřit se více na kvalitu výuky, bude nutné snížit jejich provozní a administrativní zátěž.“

Někteří autoři manažerských publikací neshledávají zvláštní rozdíly mezi manažerskými funkcemi a rolemi jako např. Vodáček a Vodáčková(1994, s. 46), kteří uvádějí, že „koncepce manažerských rolí se dá vyložit i tradičními manažerskými funkcemi.“

Manažerské funkce, respektive činnosti, představují klasický způsob klasifikace práce manažerů.

Jako první je formuloval Henri Fayol už v roce 1917. Mezi tyto funkce řadil: plánování, organizování, prikazování, koordinaci a kontrolu.

Další rozdělení nabízí např. Američan L. Gulick, nebo Drucker P. F. a další. Nejrozšířenějším, resp. nejvíce používaným rozdělením se ustálilo členění Američanů H. Koontze a H. Weihricha (1993), kteří mezi nejdůležitější manažerské funkce, tedy činnosti manažera, řadí:

- **Plánování** – stanovení cílů a stanovení strategií pro to, aby jich bylo dosaženo.
- **Organizování** – vzájemné sladování práce se zdroji a strukturalizace práce.
- **Výběr a rozmístění spolupracovníků** - v dnešní době často pokryto personálními odděleními, které vybírají a umisťují zaměstnance do ostatních oddělení.
- **Vedení lidí** – práce s lidmi a motivace zaměstnanců.
- **Kontrola** – zhodnocení práce, posouzení výsledků a efektivity jejich dosažení.

Názory na klasifikaci manažerských funkcí nejsou jednotné, například Rymeš (2011) uvádí podle P. F. Drucker (1964) tyto hlavní funkce manažera: plánování, organizování, motivace a komunikování, měření výsledků a kvalifikační rozvoj týmu.

Veber (2009) manažerské činnosti rozděluje na rozhodování, plánování, řízení a implementace, kontrola, řízení lidí a komunikace.

Dle studijních textů UK Praha (2008) se odpovědnost řídícího pracovníka uplatňuje prostřednictvím **čtyř základních funkcí**:

Organizační funkce

- předvídat, řídit, kordinovat, kontrolovat

Motivační funkce

- utváření vztahů, budování týmů

Vzdělávací funkce

- ředitel dbá o zvyšování a další rozvoj svých podřízených pracovníků

Informační funkce

- ředitel pravidelně informuje své zaměstnance, čímž zvyšuje pocit sounáležitosti

Jaký je tedy rozdíl mezi manažerskými funkcemi a rolemi?

Funkce mluví o tom, jaká je náplň práce manažera, tzn. co manažer každodenně dělá. Rozdělení manažerských funkcí podle Fayola i ostatních následovníků však bylo několikrát podrobena kritice a to zejména z toho důvodu, že v dnešní době je náplň práce manažera obsáhlejší a více členitá a zároveň současné rozdělení do pěti manažerských funkcí jí neodpovídá. Nicméně se toto rozdělení stále používá pro jednoduchost a srozumitelnost. Oproti tomu výše uvedené manažerské role dle Mintzberga

(1980) mluví o tom, jak manažer pracuje, v jakých situacích se vyskytuje a proto je Mintzbergovo rozdělení nadčasové.

1.3.1 Změna role ředitele školy

Ekonomické a společenské změny ve společnosti ovlivnily funkce a role školy, protože v poslední době stále roste význam dosaženého vzdělání. Na tyto změny musí reagovat také role ředitele školy, kteří jsou dnes manažery i leadery, ekonomy i právníky a jsou garanty kvality pedagogického procesu.

Ředitel školy se v rámci svých rolí stává také reprezentantem, který profiluje školu. V posledních letech se úloha řídicích pracovníků značně změnila. Řízení školy vyžaduje notný rozsah formalizovaného vzdělávání, schopnost uplatnění analytických vědomostí, týmové práce a dalších kompetencí. Změny v manažerských činnostech během vývoje můžeme vyčíst z následující tabulky č. 1 (Slavíková, 2003a, s. 30).

Hlavní oblast činnosti manažera	Období
Kontrola	70. léta
Dávání příkazů	80. léta
Řízení	90. léta
Vůdcovství	nyní

Tabulka 1 Změny v manažerských činnostech

Vůdcovství (leadership) představuje tvořivé vedení vykonávající lídry, kteří určují směr organizace. Je to schopnost sjednotit lidi, za účelem vyřešení složitých problémů (Stýblo 2008, s. 156).

Vůdcovství podle Handlíře (1998, s. 222) je definováno jako vliv, tj. umění nebo proces ovlivňování lidí k nadšenému plnění žádoucích cílů.

Bacík (1998, s. 377) uvádí: „leader“ je vůdce, který dokáže ostatní motivovat a vytvářet klima nadšené spolupráce.

U leadershipu tedy nejde jen o „pouhé“ organizování, ale o ovlivňování takovým způsobem, že lidé pracují horlivě, usilovně, s nadšením a zároveň jsou svým leaderem stále inspirováni.

Podobné vymezení uvádí Eger (2006, s. 224) – leadeři určují směr vývoje a formulují vize. Dokáží přesvědčit své spolupracovníky a získat si je pro vytyčené vize. Výrazným rysem leaderů je orientace na lidi, podpora, motivace a rozvoj. Celkově se snaží o rozvoj jak jednotlivců, tak celého týmu, čímž rozvíjí celou organizaci. Necháávají spolupracovníky participovat na řízení a učí je přijímat rozhodnutí a za tyto rozhodnutí pak nést zodpovědnost.

Nabízí se zde otázka: „Má být ředitel manažerem školy nebo lídrem pedagogického procesu?“

Současné nároky na školy přinesly potřebu detailnějšího rozlišení toho, co probíhá v kontextu snah o rozvoj škol a zvládání mnohočetných každodenních úkolů na ředitele kladených.

V této souvislosti se podstatně více než dříve rozlišují tři specifické procesy:

- řízení,
- vedení,
- správa škol.

S jistou mírou zjednodušení lze konstatovat, že do listopadu 1989 se od škol vyžadovalo především disciplinované plnění zvenčí přicházejících, relativně detailních a jednoznačně formulovaných požadavků. Ke konceptu řízení, který v minulosti zastřešoval vše, co se ve školách ve smyslu zvládání administrativních záležitostí dělo, přibyl koncept vedení, který se jasněji vztahuje k rozvoji školy.

Řízení školy (school management)

Dnešní obsah konceptu řízení se váže ke zvládání nároků každodennosti, k operativě školního chodu. Řízení se především týká exekutivy, plánování, organizování a koordinace zdrojů. Jeho aktivity směřují k vytváření řádu v organizacích. Je tedy vnímáno jako soubor aktivit orientovaných na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování v chodu toho, co již je součástí života školy.

Avšak stejně významnou se stává otázka rozvoje školy, jejího směřování. A právě v této souvislosti se ve školských systémech vyspělých zemí dnes explicitně hovoří o sadě aktivit souborně pojmenovávaných jako vedení školy (school leadership).

Vedení školy (school leadership)

Procesy vedení jsou spojovány se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi.

Řečeno jazykem Pola (2007) jde o snahy „činit správné věci“ – to, co by mělo být posléze uváděno do praxe prostřednictvím aktivit řízení, operativou, v rámci systémů a prostředků, prostřednictvím snah „činit věci správně.“ Jde vlastně o proces vlivu, o inspirování a o podporu snah druhých dosahovat společnou vizi či se k ní přibližovat. Definice vedení tak typicky zdůrazňují budoucí směřování.

Správa školy (school governance)

Správa školy znamená především otevření otázky základního směřování školy – k diskusi nejen zástupcům školské veřejnosti, ale také rodičů, zřizovatelů a dalších subjektů. V dobrém případě by nemělo jít o koncept soupeřící s vedením a řízením, ale spíše o jednu z částí specificky triangulovaného mechanismu rozvíjení školního života na místní úrovni (Pol, 2007).

Kalous (1997, s. 46) zdůrazňuje, že stále více se požaduje, zvláště v anglosaských zemích, aby ředitel byl ve větší míře vedoucím výuky, který se v první řadě zabývá kurikulem a řízením pedagogického procesu. To ovšem neznamena, že ostatní záležitosti celkového chodu školy mají či mohou zůstat stranou jeho pozornosti. Názor Trojana (2008, s. 12) je, že v souladu s teorií strategického kontinua by měl ředitel školy řešit oblasti příslušející lídrovi, maximálně manažerovi - nikoliv vykonavateli procesu. Nebude-li vyjasněna role lídra (vykonává ji ředitel školy či zřizovatel školy?), který vytváří základní strategii, bude se řídící pracovník opětovně dostávat do komplikovaných situací.

Na základě rozborů empirických dat z několika evropských zemí Bacik (1997) uvádí, že vedoucí pracovníci škol jsou v současnosti v některých zemích převážně manažery, jinde spíše administrátory než manažery a pedagogickými vedoucími učitelů. Většinou se nerespektuje poslání ředitelů, nahrazuje se výčtem úkolů a s nimi související odpovědností za různé oblasti činnosti školy.

Stručné shrnutí a vymezení pojmů:

Řízením lidí se myslí hlavně rozdělování činností tak, aby byly efektivní - někdy se také říká, že řízení je „dělání věcí správně.“

Vedení lidí je dělání „správných věcí.“

Vedoucí pracovník (ředitel školy) by měl představovat kombinaci výše uvedených typů.

1.4 Kompetence ředitele školy

Pojem kompetence hraje v poslední době důležitou roli jak v teorii dalšího vzdělávání ředitelů školy, tak i v oblasti školské praxe.

S tímto slovem se ve školství nejčastěji setkáváme v kontextu již ukončené kutikulární reformy a tudíž ho najdeme v každém RVP či ŠVP a to v souvislosti s kompetencemi žáků.

Plamínek (2008, s. 152) uvádí kompetenční pravidlo, které poprvé vyslovil Fišer: „Všechny úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmu pracují.“

Podle Šuleře (2008) musí manažer umět vystupovat ve svých výše uvedených manažerských rolích. Pro efektivní zvládnutí těchto rolí musí mít manažerské kompetence (předpoklady pro práci manažera; nároky kladené na manažera, jejichž naplňováním dochází k úspěšnému vykonávání jeho práce a rozvoji organizace) na dostatečné úrovni.

Kompetence manažera je tedy jeho schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti uvádí Prokopenko (1996, s. 23-25).

Podle Trojana (2008): „Není definováno, co očekáváme od ředitele školy, obtížně se potom vymezuje jeho vzdělávání a důsledkem toho je i obtížně uchopitelná otázka vymezení jeho kompetencí.“

Obecně se kompetencemi zabývá spousta autorů a pojmová nejednotnost je tu zcela evidentní, a proto uvedu několik různých zdrojů a názorů, které se termínem kompetence zabývají.

Hroník (2007, s. 61) definuje kompetence jako „...soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. Tento soubor pozorujeme ve vzorku chování. Vzorek chování je definován časově a logicky ohraničenou částí chování. Ve vzorku chování můžeme identifikovat vícero kompetencí. Kompetence tedy nejsou pouhými dovednostmi. Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů.“

Tureckiová (2004, s. 29-30) naopak vymezuje pojem kompetence následovně:

- soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky. V tomto pojetí se jedná o kompetence, které jsou dané jedinci zvenčí, od formální autority a mohou být i odejmuty. Představují moc, vliv, práva a oprávnění.
- vyjádření obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání. Umět vykonávat určitou činnost v oblasti, být kvalifikovaný a rozvíjet potenciál. Jedná se o vnitřní kvalitu jedince, která je výsledkem rozvoje v daném okamžiku, jež mu umožňuje podat specifický výkon. Tato obecná schopnost (kompetence) představuje specifický soubor vlastností, postojů, znalostí, dovedností, zkušeností, pracovních postojů jednotlivce, které se promítají do jeho jednání a činí ho způsobilým k výkonu nejrůznějších činností.

Pro naplnění cíle mé diplomové práce se zaměřím na identifikaci pojmu profesní kompetence, které se věnuje Tureckiová (2004, s. 31) ve své publikaci Řízení a rozvoj lidí ve firmách.

Profesní kompetencí rozumíme „...soubor takových schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnutí pracovních funkcí a rolí. Tyto funkce a role vyplývají z pracovní pozice a jsou v určitých svých aspektech (složkách) přenosné mezioborově.“

Pomocí této definice lze podrobněji popsat složky profesní kompetence:

- **Odborná nebo technická kompetence** – má nejblíže k formální kvalifikaci, znalost pracovních postupů a procesů a možností jednání v organizaci, projevuje se rovněž v dovednostech analyzovat a řešit problémy a uplatňovat v praxi fungující řešení. Sem patří funkční specializace.
- **Metodická nebo také koncepční kompetence** – schopnost pružně a efektivně si osvojovat nové znalosti a pracovní metody,

strukturovat problémy a vidět je v souvislostech, rozlišovat důležité a nedůležité, sem patří strategické plánování, rozhodování, schopnost interpretovat a ovlivňovat prostředí.

- **Sociální kompetence** – konstruktivně navazovat a dlouhodobě rozvíjet vztahy s ostatními členy organizace.
- **Personální kompetence** – schopnost sebereflexe a reflexe, sebehodnocení a sebe přijetí, schopnost reagovat přiměřeně na situaci, brát na sebe odpovědnost, sem můžeme zařadit také emocionální kompetence.

Přehledně vystihuje pojem kompetence R. Petříková (2002, s. 31), která uvádí, že kompetence k výkonu by měly obsahovat:

- potřebné **znalosti** (získané v určitém oboru, na určité úrovni),
- potřebné **dovednosti** (získané praxí a cíleným výcvikem),
- **osobní vlastnosti** (vrozené i získané),
- **postoje** (sklony k jednání, které zakládají úspěšnou činnost na pracovním místě).

Plamínek a Fišer (2005), kteří rozpracovali teorii Management by Competencies pro přístup k vedení a řízení firem, rozumí pod pojmem kompetence dualitu vykonané práce, která je rozhodujícím vstupem do firemních procesů a lidských zdrojů, z nichž je tato práce čerpána viz obrázek č. 4. A právě tato dualita podle nich rozhoduje o úspěchu či neúspěchu firem. U konkrétního člověka uvažují spíše o harmonii mezi tím, co může dělat, a tím, co skutečně dělá, tedy posuzují skutečný výkon, ovšem na pozadí potenciálu, který má tento pracovník k podávání výkonu k dispozici. Věřící, že rozvoj organizace i řešení různých potíží lze regulovat právě ovlivňováním kompetencí pracovníků, kteří vykonávají určité úlohy.



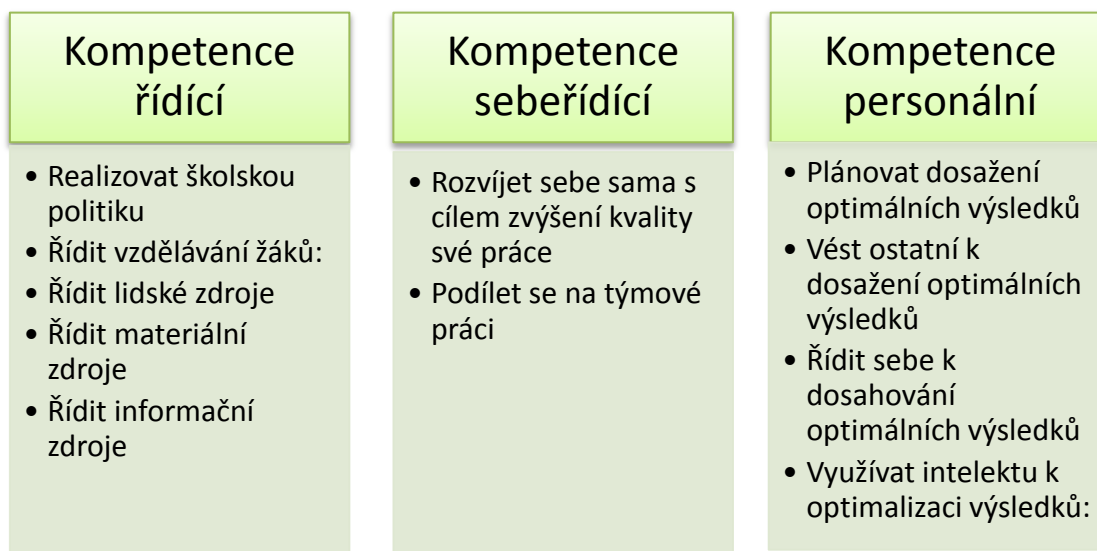
Obr. 4 Dvě složky kompetence ve tvaru jin – jang (Plamínek, Fišer, 2005)

Také Kalous (1997, s. 54) se připojuje k definování pojmu kompetence, kterou charakterizuje jako souhrn znalostí, povahových vlastností a osobnostních rysů, hodnot, postojů a dovedností potřebných pro efektivní výkon určité profese. Kompetence se stává východiskem pro vypracování různých manažerských profilů.

Tato definice nám dokládá, že **nejprve musíme správně definovat kompetence ředitelů škol a na tomto základě sestavit plnohodnotný standard ředitele školy** (viz obrázek č. 1).

Příklady výše uvedených definic dokládají, že není zcela jasné, jak nejlépe vymezit pojem kompetence. V odborné literatuře je poněkud opomíjeno definování a klasifikace pedagogických kompetencí a kompetencí ředitelů škol. Z hlediska mé práce je však podstatné se zaměřit na kompetence ředitelů škol v návaznosti na stanovení přípravy vzdělávacích programů a stanovení standardů ředitelů.

Nezvalová (2003) navrhuje následující klasifikaci kompetencí ředitele školy (viz obrázek č. 5).



Obr. 5 Klasifikace kompetencí ředitele školy

1.4.1 Kompetenční model

Pokud uspořádáme kompetence podle určitého klíče, dochází k vytvoření kompetenčního modelu a tudíž kompetenční model popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v dané organizaci. Jelikož se kompetenční model skládá z jednotlivých kompetencí a ty se manifestují v chování člověka, vnáší do chování lidí velmi silný prvek měřitelnosti (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 63).

Kompetenční model potřebuje mít návaznost na jednotlivé personální činnosti (výběr pracovníků, rozvoj a vzdělávání, hodnocení pracovníků, kariérový růst) a na personální i firemní strategii.

Pokud tato teoretická východiska přeneseme do školské manažerské praxe, pak vytvoření kompetenčního modelu ředitele školy může být podkladem pro výběr ředitelů škol, jejich vzdělávání a hodnocení, včetně nastavení jejich karierního růstu.

Kompetenční model je tedy jakási struktura, která obsahuje klíčové dovednosti a vlastnosti, který by měl manažer mít, aby mohl dosahovat cílů efektivněji a s vyšší výkonností.

Existuje mnoho typů kompetenčních modelů, různé dělení kompetenčních kotev i samotných kompetencí. Značná diverze je také zejména v definování pojmů vztahujících se ke kompetenčnímu modelu či kompetencím. Mnoho autorů nerozlišuje definice kompetenčního modelu a kompetencí.

Zde bychom si mohli uvést daleko zřetelnější definování, a to od Hroníka (2006, s. 30). Podle něj kompetenční model představuje určitým způsobem uspořádané kompetence.

Autoři ledovcového modelu kompetence ze společnosti Hay Group (2003) zaujímají podobný postoj uspořádání kompetencí (viz obrázek č. 6).



Obr. 6 Model kompetence jako ledovce (Hay Group, 2003)

Zdroj: Hay Group Inc., Using Competencies to Identify High Performers, 2003.

Jejich model obsahuje určitou metaforu. Jen malá část složek kompetence je jednoduše identifikovatelná, měřitelná a ovlivnitelná. Mnohem větší část skrývající se pod hladinou je viditelná hůře, přestože je v mnoha případech významnější a podstatnější. Čím níže pod hladinou se daná úroveň nachází, tím blíže leží k jádru osobnosti, má kořeny hlouběji v lidském nitru. Ačkoli hovoří autoři primárně o manažerských kompetencích, lze tento model vztáhnout na kompetence obecně.

Tento model obsahuje pouze šest základních složek, jimiž jsou:

- **dovednosti**, tedy věci, které člověk umí a ovládá, které zajišťují, že je schopen vykonávat pracovní činnosti,
- **znalosti**, jež má člověk o určitém tématu, které souvisí s vykonávanou prací,
- **sociální role**, což je obraz prezentovaný jednotlivcem veřejnosti. Reprezentuje hodnoty jedince a jeho mínění o těchto hodnotách, představuje to, čím by chtěl být,
- **sebepojetí**, které je pohledem lidí na ně samotné. Odráží jejich identitu a vyjadřuje, čím se sami cítí být,
- **rysy**, jenž jsou vrozenými, hlubokými a trvalými charakteristikami osobnosti. Ovlivňují způsob vnímání lidí, umožňují stabilní reakce na podněty,
- **motiv**y, jimiž jsou podvědomé preference a pohnutky, které řídí naše chování.

Lucia a Lepsinger (1999 cit. dle Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28) nabízí hierarchický model struktury kompetence ve tvaru níže uvedené pyramidy obrázek č. 7.



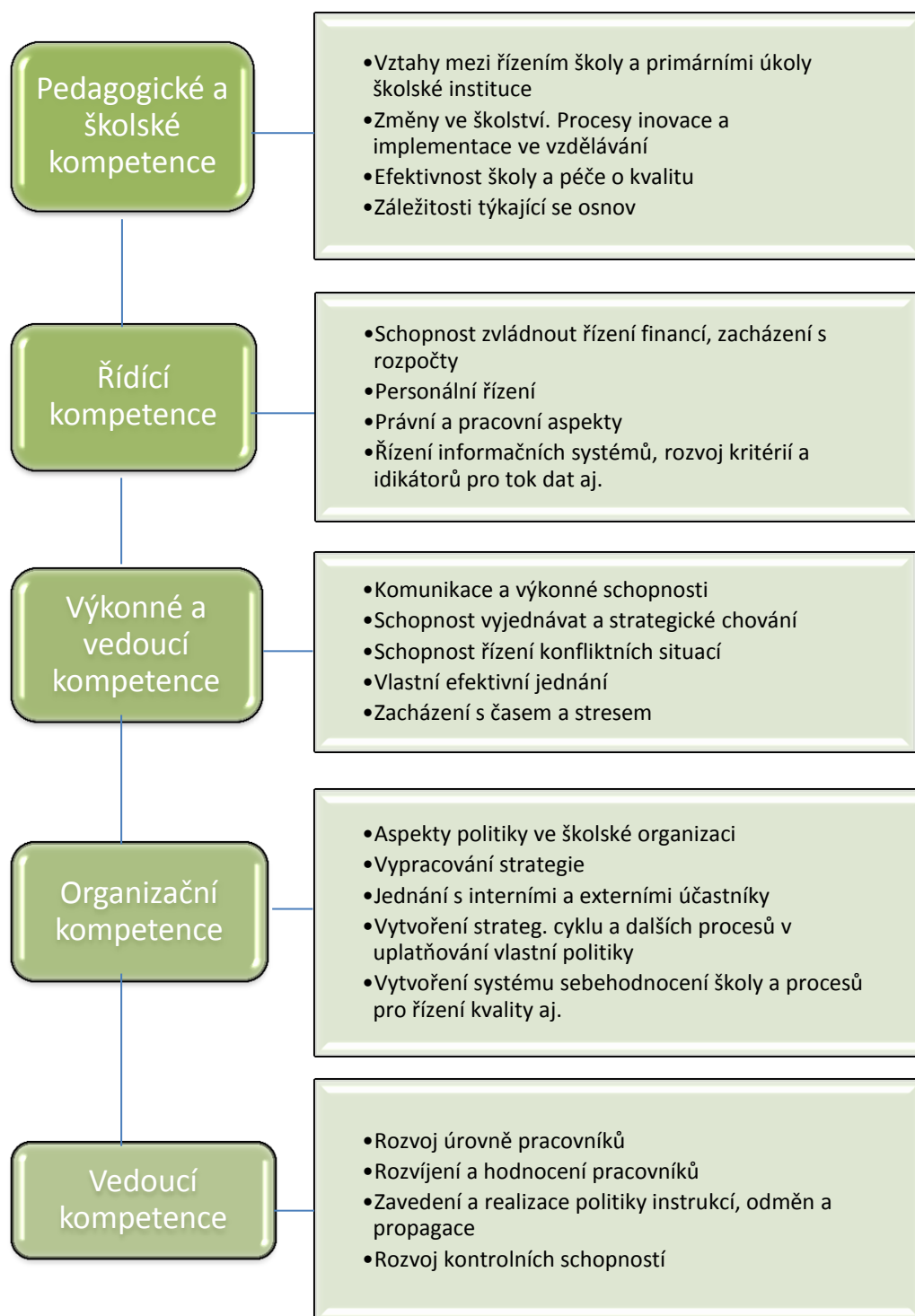
Obr. 7 Hierarchický model struktury kompetence ve tvaru pyramidy

Zdroj: Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004

Vrchol pyramidy tvoří chování, jediný přímo pozorovatelný projev člověka. Prostřední patro zahrnuje poměrně lehce ovlivnitelné a předatelné charakteristiky, získané během života a pracovní praxe. Spodní patro tvoří stabilní a základní složky osobnosti člověka, které jsou ovlivnitelné nejobtížněji.

Kalous (1997, s. 56) uvádí model pedagogických kompetencí vytvořený předním odborníkem v oblasti přípravy řídicích pracovníků v nizozemském školství prof. Petrem Karstanjem (Universiteit van amsterdam). Tento model tvoří následující složky viz obrázek č. 8.

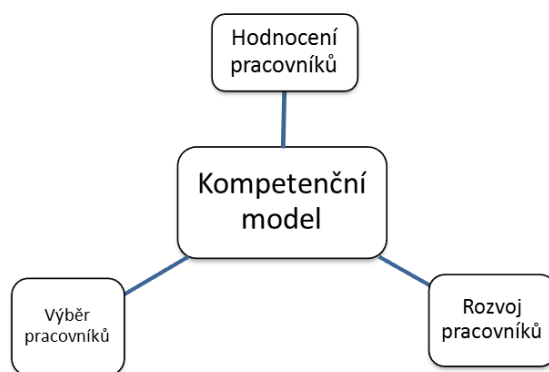
Níže popsáný model kompetencí by měl být východiskem k formulování standardu ředitele, neboť nejprve musíme mít jasno v kompetencích a následně stanovit standard ředitele.



Obr. 8 Kompetenční model řídicího pracovníka ve školství

1.4.1.1 Využití kompetenčního modelu

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 138-145) kompetenční model (viz. obrázek č. 9) slouží jako hlavní nástroj k řízení lidských zdrojů.



Obr. 9 Využití kompetenčního modelu

Graficky znázorněný kompetenční model se využívá především k :

- **výběru** manažera

Implementace kompetenčního modelu v organizaci je pro výběr pracovníků naprosto zásadním článkem personální činnosti. Dříve převažoval přístup výběru posuzující spíše minulost kandidáta, vše tedy směřovalo k dosavadním úspěchům, více než pohled do budoucnosti. Postupem času se upřednostňuje výběr uzpůsobený tak, aby se dala předpovídat úspěšnost pracovníků na nové pozici. Kompetenční model tak zohledňuje současné i budoucí požadavky na obsazovanou pozici.

- **rozvoji** manažerských dovedností

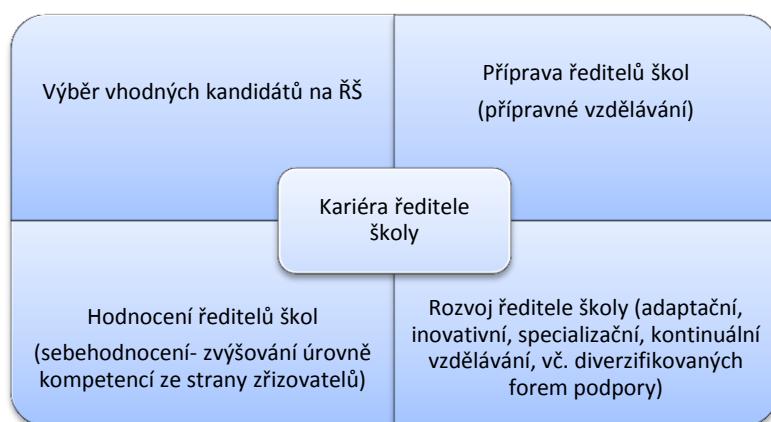
Pracovník na každé pozici v organizaci by měl disponovat určitými kompetencemi rozvinutými na vysoké úrovni. V tomto směru je důležité rozvoj manažera zaměřit na snížení či vyrovnávání rozdílu mezi aktuálním a ideálním stavem. A právě měřítkem tohoto je kompetenční model, díky jehož nastavení lze stanovit určité nedostatky pracovníka a podle potřeby tyto nedostatky odstranit a pracovníka dále rozvíjet.

- **hodnocení manažera**

Zavedení kompetenčního modelu při hodnocení pracovníků má velký význam. Často se vyskytne situace, kdy pracovník neví, za co je přesně hodnocen, lépe řečeno, nemá žádné kritérium, podle něž by se mohl orientovat, takže ani neví, co by měl změnit, potencionálně zlepšit. Je proto zapotřebí přesně definovat behaviorální projevy pracovníka, aby nedocházelo k používání subjektivních kritérií hodnotitele při hodnocení. Kompetenční model tedy napomáhá k systému hodnocení, jenž je pracovníky vnímán jako objektivní nástroj pro měření jejich výkonu, jelikož cítí spravedlnost, která vyúsťuje do vyrovnané vnitřní atmosféry v organizaci.

Nově zahájený projekt MŠMT Ředitel21 odráží výše uvedené teoretické poznatky hovořící o nutnosti existence kompetenčního modelu (profilu) a možnosti jeho využití v organizaci.

Také hlavním cílem uvedeného projektu je inovovat systém výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol a tím vytvořit vhodné podmínky pro zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání viz obrázek č. 10. Dílčími cíli projektu Ředitel21 je mimo jiné nastavit kompetenční profil ředitele pro jednotlivé druhy škol v návaznosti na národní standard ředitele a navrhnout varianty systému výběru vhodných kandidátů na pozici ředitele včetně optimalizace současné profesní přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů škol.



Obr. 10 Ucelený systém kariéry ředitele

Zdroj: Projekt „Kariéra ředitele školy“ v kostce, MŠMT

1.5 Standard jako pojem

Před vlastní úvahou nad standardem ředitelské profese je nejdříve potřeba se zamyslet nad obsahovým významem pojmu standard.

Ke standardu se velmi úzce váže pojem standardní (obvyklý, správný) a standardizace.

Standard ve slovnících a odborné literatuře:

- standard jako měřítko, norma, kritérium, obecně uznávaný vzor,
- standard jako norma, měřítko, správná míra, něco obvyklého, očekávaného, přiměřeného,
- standard jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality (umožňuje rozpoznání kvality a tedy i její ocenění).

Standardizace ve slovnících a odborné literatuře:

- standardizace jako jednotná úprava, normování, vyrovnaní,
- standardizace jako proces ověřování,
- standardizace jako proces, při kterém dochází k výběru, sjednocování a ustálení jednotlivých variant postupů, procesů, vstupů a jejich kombinací, ale stejně tak i výstupů, činností a informací v procesu řízení nebo v jeho dílčích částech (firemní pohled).

1.5.1 Standard učitele

V současné době Zákon o pedagogických pracovnících stanovuje pouze předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Vlohy pro toto povolání však nemusí mít každý pedagog, byť splňuje zákonem stanovené kvalifikační předpoklady. Standard kvality profese učitele (dále jen standard) by měl popsat žádoucí kompetence a činnosti učitele a

formulovat úroveň kvality, jíž by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe a následně by měl být provázán s kariérním řádem.

O nutnosti zavedení Standardu kvality profese učitele se už hovoří několik let. Již bývalý ministr Liška považoval vznik standardů učitele jako jeden z nejdůležitějších úkolů. Byla vytvořena odborná pracovní skupina, která začala pracovat na podkladovém materiálu pro tvorbu standardu kvality profese učitele ve složení:

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (vedoucí)

PhDr. Hana Košťálová

Doc. PhDr. Michaela Píšová, PhD., M. A.

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Mgr. et Bc. Hana Stýblová

Mgr. František Tomášek

V červenci roku 2009 byly ze strany MŠMT práce na standardu pozastaveny.

Problematika standardu byla také řešena otevřenou diskuzí na webových stránkách MŠMT, byla zveřejněna výzva k diskusi o standardu kvality profese učitele. Výzvu inicioval tehdejší ministr MŠMT Ondřej Liška. Vyšlo mnoho článků o této problematice v Učitelských novinách, ale také se ji zabývaly různé organizace a asociace např. Asociace profese učitele (APU), Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV), Unie školských asociací ČR (CZESHA), Asociace děkanů pedagogických fakult, komise Rady vysokých škol pro učitelskou přípravu aj.

I po ukončení práce na standardu, výše uvedené pracovní skupiny, jsou stále k dispozici na webové stránce <http://www.msmt.cz/standarducitele> pracovní materiály a stanoviska veřejnosti k této problematice. V materiálu Standard v otázkách a odpovědích je blíže specifikováno co si představuje pod pojmem standard kvality profese učitele jak odborná, tak široká veřejnost.

Specifikace standardu kvality profese učitele (www.msmt.cz):

- Standard je popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích.
- Standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe.
- Standard je základním kamenem pro systém profesního růstu.
- Standard popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

1.5.2 Standard ředitele školy

Na potřebnost zavedení standardů upozorňuje také zpráva společnosti McKinsey & Company (2010, s. 35, odst. i) – Lepší rovnováha mezi hlavními rolemi ředitele: „K dosažení lepší rovnováhy mezi jednotlivými aspekty ředitelské práce ve prospěch zlepšování kvality výuky je nutné jasně definovat standardy, které mají ředitelé splňovat, a snížit jejich provozní a administrativní zátěž“.

Standard ředitelské profese v kontextu „hierarchie standardů“

Při vytváření standardů je důležité, aby mimo jiné vycházely ze systémového uspořádání a řízení vzdělávací soustavy ČR. Tvoří-li se standard, je žádoucí, aby vycházel z vyššího stupně a navazoval na stupeň nižší (viz obrázek č. 11).

Právě dokumenty např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR by měly tvořit tzv. Národní standard (národní koncepci) a měly by být východiskem pro tvorbu standardů v nižších úrovních.

Jak bylo v předchozím textu uvedeno, je vhodné, aby standardy vycházely z nadřazených standardů či koncepcí.

Aby měl standard patřičnou vážnost, bylo by žádoucí, aby byl zakotven (jeho existence) v zákoně. Tím, že je to standard, bylo by jednoznačně

dáno, jaké kvalifikační předpoklady musí uchazeč o tuto pozici splňovat. Tím by se odstranil propastný rozdíl mezi úrovní (z hlediska časového rozsahu a požadavků) studia pro ředitele škol a školských zařízení (viz § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb.) a studia v akreditovaném vysokoškolském programu v oboru školský management.

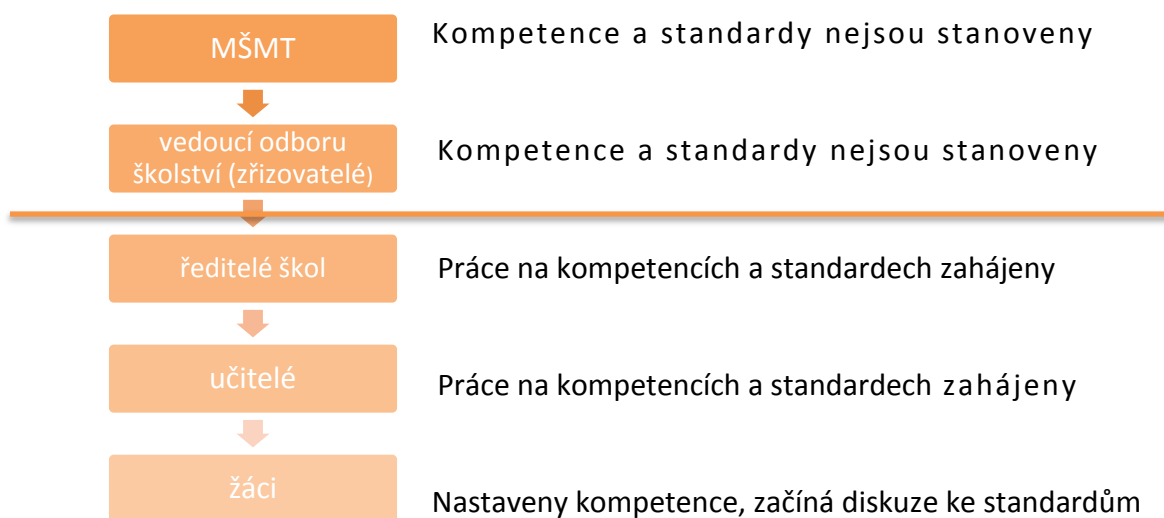
Při definování požadavků bude třeba oddělit budoucí ředitele a ředitele, kteří již svoji funkci vykonávají. Zároveň vyvstává otázka – jak se standardem naložit u zástupců ředitele. Vzhledem k tomu, že mají také výrazný vliv na rozvoj a řízení školy, a jsou v podstatě potenciálními kandidáty na ředitelskou profesi, bylo by žádoucí, aby standard definoval i tuto pozici.

Standard by měl také definovat, co se od ředitelů očekává tzn., jaké oblasti mají případně rozvíjet a jaká je přitom jejich role. Měl by také obsahovat význam a charakter odpovědnosti za výsledky školy.

Standard by tímto způsobem plnil i funkci jakéhosi počátečního „filtru“ zájemců o tuto profesi. Ne všichni si totiž dokážou předem uvědomit, jakou odpovědnost na sebe přebírají a co vše se od nich v této souvislosti očekává.

V současné době jsou vytvořeny standardy pro žáky a studenty v RVP. Dále, jak je výše uvedeno, byla snaha vytvořit Standardy kvality profese učitele v roce 2009. Nyní se aktuálně diskutuje o Standardech ředitelské profese a zároveň by měl být zahájen projekt Ředitel21. Na druhé straně chybí Národní program vzdělávání, o kterém se hovoří v § 3, odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb. Zároveň zřizovatelé nenesou žádnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání (viz § 177 školského zákona).

Dovolím si podnět k zamyšlení: „Nezačínáme systém nastavení kompetencí a standardů budovat od středu celé hierarchie?“ viz obrázek č. 11.



Obr. 11 Hierarchie kompetencí

Navrhované oblasti profesního standardu ředitele

O potřebnosti nastavení standardů ředitelské profese se v naší odborné veřejnosti hovoří již několik let a nyní mají být zahájeny práce na jeho stanovení a to v rámci projektu Karierní systém.

V učitelských novinách č. 11/ 2007 navrhuje Šteflová níže uvedené **oblasti profesního standardu ředitele**.

1. Řízení strategie školy - schopnost zabezpečit její proměnu a vytvořit podmínky pro práci týmu. Jde o to, do jaké míry je ředitel schopen formulovat svoji vizi o škole a hlavně přesvědčit své spolupracovníky, aby ji naplňovali.

2. Řízení vzdělávacího procesu - sem patří zajištění školního vzdělávacího programu. To znamená, že ředitel má zajistit nejen systém zpětných vazeb pro autoevaluaci, ale také že má ve škole vytvářet pozitivní klima.

3. Řízení lidí - do této oblasti spadá také definování pracovních podmínek. Ředitel plánuje na základě ŠVP rozvoj pracovníků na léta dopředu.

4. Řízení zdrojů výběr a rozvoj pracovníků, plán dalšího vzdělávání a hodnocení pracovníků.

5. Řízení informací - tady by měl ten, kdo práci ředitele hodnotí, sledovat, jak ve škole funguje tok informací.

Při tvorbě standardu ředitele školy je určitě nutné vycházet z praxe a zkušeností českých ředitelů a zřizovatelů škol, ale také je nutno se opřít o zkušenosti ze zahraničí.

V Anglii podle standardu mají schopnosti a atributy ředitele školy zahrnovat tyto oblasti uvádí Slavíková (2003b, s. 23):

- vedení a řízení lidí tak, aby usilovali o dosažení společného cíle,
- rozhodovací schopnosti – umět prozkoumat problém, řešit jej a učinit rozhodnutí,
- schopnost komunikace – dokázat jasně ostatním vysvětlit podstatu věci a současně umět vnímat a chápat názory ostatních,
- time management – schopnost řídit sám sebe, efektivně si plánovat čas a věci si dobře zorganizovat,
- osobnostní atributy – spolehlivost a čestnost, pozitivní motivace, přítomnost a osobní zaujetí.

Standardy identifikují těchto pět klíčových oblastí, kterých se funkce ředitele týká:

- strategie rozvoje školy,
- řízení pedagogického procesu,
- vedení lidí,
- efektivní a účinné využívání lidských, materiálních i finančních zdrojů,
- sebehodnocení.

Ve zprávě Klesající výsledky českého školství společnosti McKinsey & Company (2010, s. 35) je uveden příklad systému s dobře definovanými standardy pro ředitele – kanadské Ontario.

V těchto standardech má ředitel odpovědnost za pět oblastí:

1. řízení programu výuky,
2. budování vztahů a rozvoj lidí,
3. určování směru,
4. zajištění plnění cílů,
5. rozvoj organizace.

Ve zprávě se dále upozorňuje na následující postřehy:

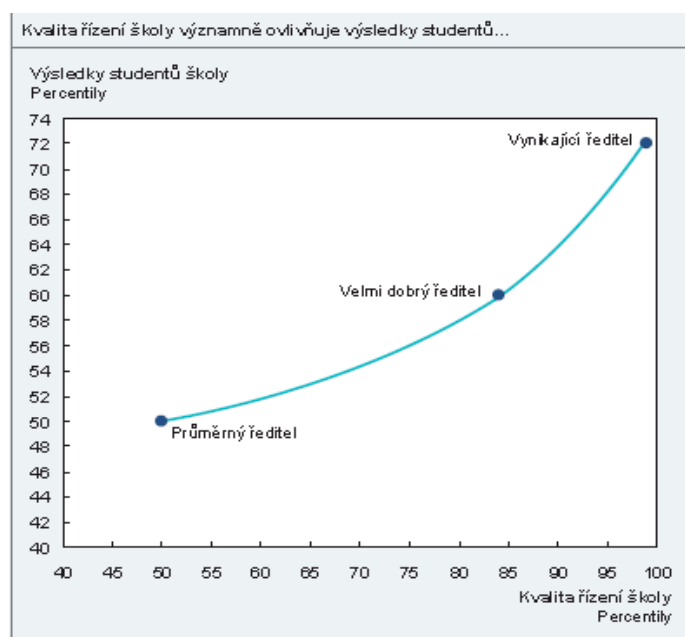
- Pro každou z oblastí jsou jasně definované potřebné dovednosti, znalosti a přístupy.
- Definice jednoznačně zdůrazňují kvalitu výuky a řízení změn.

Samotné definování standardu však nestačí. Většinu pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa. Na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času (viz graf č. 1).

Ředitelé by měli mít možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou např. tak, aby mohli přes 50 % času věnovat zlepšování kvality výuky.

Zpráva McKinsey & Company (2010, s. 20) vysvětluje, že zdaleka největší vliv na výsledky vzdělávání má ze všech hlavních typů řízení školy „řízení kvality výuky“, které usiluje o zlepšení pedagogických dovedností učitelů (viz obrázek 12).

V této souvislosti by jistě byla zajímavá otázka řešení vlivu rozsahu právní subjektivity a autonomie škol.



Obr. 12 Vliv kvality vedení na výsledky studentů

Standardy ředitelů škol definuje Nezvalová (2003) následovně: „Standardy pro ředitele škol popisují vědomosti, porozumění, dovednosti a vlastnosti, které odpovídají klíčovým oblastem vedení. Definují odborné znalosti a jsou navrženy tak, aby sloužily jako základ pro plánování profesního rozvoje jak učitelů aspirujících na ředitelskou pozici, tak i ředitelů v praxi.“

Jak uvádí Nezvalová (2003), více zkušenosti ředitelé budou mít zajisté odlišné potřeby vzhledem k nově přijatým kolegům. Od všech ředitelů se očekává, že budou realizovat řízení a vedení, které je nezbytné k zajištění vysoké kvality vyučování a učení, povede k neustálému zdokonalování školy a zlepšení výsledků dosahovaných žáky.

Východiskem k tvorbě standardů mohou být podle Nezvalová (2003) Národní standardy pro ředitele vydané TTA v Anglii v roce 1998, které jsou členěny do pěti částí:

- Základní cíle ředitele;
- Klíčové dovednosti vedoucího pracovníka;
- Profesionální vědomosti, jejich pochopení a aplikace;
- Dovednosti a vlastnosti;
- Klíčové oblasti vedení.

Nezvalová (2003) podrobně rozpracovala výše uvedené části standardů, které uvádím v příloze č. 1.

Tyto standardy umožňují aspirantům na pozici ředitele, zjistit, jaký výkon se od nich očekává. Usnadňují také výběr kandidátů na ředitelské posty. Kladou velký důraz na kompetence vedoucího pracovníka. Mohou být východiskem pro přípravu ředitelů škol a pro koncipování jejich dalšího vzdělávání. Dále také kladou velký důraz na hodnocení dovedností a schopností v kontextu rozvoje a zlepšení kvality školy. Profesní standard může být propojen s hodnocením ředitelů. Představuje základní kritéria pro hodnocení kvality ředitele školy a proto se nyní částečně zmíním o hodnocení ředitelů škol.

1.5.2.1 Standard ředitele školy jako měřítko kvality práce ředitele školy

Jedním ze základů efektivního řízení je provádění hodnocení podřízených pracovníků. Hodnocení je zdrojem poznání kladných a záporných stránek osobnosti. O tom, že ředitelé škol je třeba hodnotit, nelze mít v současné konkurenční a vzdělanostní době nejmenších pochyb. Chceme-li však posuzovat výkon pracovníka, musíme nejdříve stanovit kritéria a jejich žádoucí stav. Při hodnocení ředitelů škol by mohlo být nápomocno stanovení standardu ředitele jako žádoucího stavu k výkonu této funkce.

Také MŠMT si uvědomuje velký hendikap v manažerské práci s řediteli škol a to v nejednotnosti nastavení pracovního hodnocení ředitelů. Tento nedostatek má být řešen prostřednictvím projektu Ředitel21.

Hodnocení ředitelů škol

Jak uvádí Koubek (2000), je hodnocení pracovníků velmi důležitá personální činnost zabývající se :

- a) zjišťováním toho, jak pracovník vykonává svoji práci, jak plní úkoly a požadavky svého pracovního místa, jaké je jeho pracovní chování a jaké jsou jeho vztahy ke spolupracovníkům, zákazníkům či dalším osobám, s nimiž v souvislosti s prací přichází do styku;
- b) sdělováním výsledků zjišťování jednotlivých zaměstnanců a projednání těchto výsledků s nimi;
- c) hledáním cest ke zlepšení pracovního výkonu a realizaci opatření, která tomu mají nápomoci.

Průzkum, který uskutečnil Armstrong a Baron (2002, s. 567) zjistil, že 55% z 316 šetřených organizací mělo formální systémy hodnocení práce. Potvrdilo se, že hlavním důvodem proč organizace zavedly hodnocení práce, bylo zajistit spravedlivější mzdovou strukturu. Organizace obvykle zavádějí hodnocení práce, protože chtějí **nahradit chaos pořádkem**, vnitřní nesoulad důsledností a zásadovostí a aparátnické rozhodování rozhodováním racionálním.

Právě zde bych upozornila na výše uvedený důvod zavádění pravidelného hodnocení práce a to „nahradit chaos pořádkem“. Podle současného právního předpisu zřizovatel **může** (avšak nemusí) provádět dle §12 zákona č. 561/2004 Sb. hodnocení škol a tudíž potažmo hodnocení ředitelů, ale musí kritéria hodnocení předem zveřejnit. Z tohoto vyplývají tyto závažné skutečnosti:

- významným hlediskem při hodnocení osobnosti ředitele je názor zřizovatele,

- zřizovateli není daná povinnost pravidelně hodnotit ředitele škol (pouze dva ze čtrnácti krajských zastupitelů pravidelně hodnotí své ředitele škol),
- zřizovatel v mnohých případech není odborníkem ve školství,
- nejsou nastavena jednotná kritéria, která by vycházela např. ze standardu ředitele školy. Právě v této souvislosti by nastavení standardu mělo plnit funkci jednotnosti hodnotících kritérií ředitelů. Nemůžeme objektivně hodnotit pokud nemáme jasně definovaný žádoucí stav (standard) a zde je nutno připomenout, že podstatou jakéhokoliv hodnocení **je srovnání skutečného stavu se stavem žádoucím.**

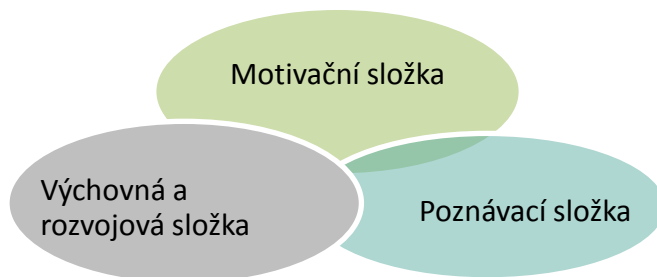
Význam hodnocení pracovníků

Někteří vedoucí pracovníci – zřizovatelé význam hodnocení podceňují a z hodnocení se stává, pokud vůbec probíhá, pouze formální záležitost. V komerční sféře naopak důležitost hodnocení se stále zvyšuje a firmy v něm vidí příležitost pro systematickou komunikaci mezi nadřízeným a podřízeným, jejímž smyslem je poskytování zpětné vazby.

Podle Bedrnové (2002, s. 367) význam hodnocení je následující:

- hlubší poznání pracovníků přispívá k věcnému ověřování účinných rozhodnutí a zejména poskytuje informace a podklady, jež pomáhají určit nebo upřesnit další postup přivedení pracovníků,
- sdělené hodnotící soudy umožňují řízeným pracovníkům konfrontovat vlastní pracovní aktivitu a pracovní postoje se stanoviskem vedoucího a ovlivnit tak vytváření žádoucích postojů, zájmů, snah a ostatních vlastností hodnoceného a dále přispívá k jeho sebevýchově,
- při hodnocení pracovník získává nebo si upřesňuje představu o dalších perspektivách v podniku, což je důležitým činitelem jeho výkonnosti, spokojenosti a stability.

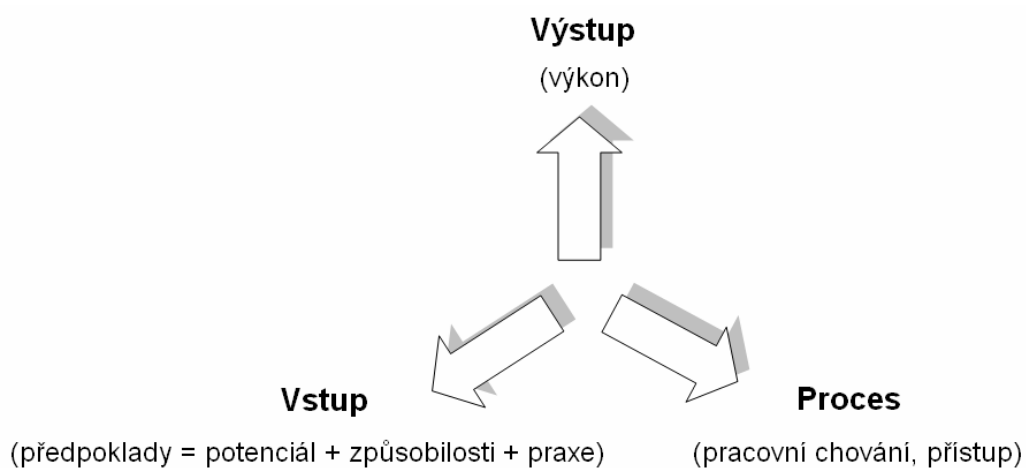
Pokud shrneme výše uvedené body, můžeme říct, že význam hodnocení má tyto základní složky: poznávací, motivační, výchovnou a rozvojovou.



Obr. 12 Složky hodnocení pracovníků

Oblast hodnocení

Hroník (2006) popisuje tři oblasti hodnocení pracovníků, které jsou znázorněny na obrázku č. 14



Obrázek č. 14 Oblasti hodnocení pracovníků

Pod vstupy rozumíme vše, co pracovník do své práce vkládá. To mohou být nejen kompetence, ale i zkušenosti.

Procesem můžeme rozumět pracovníkovu chování při práci. V tomto pojetí pak představují výstupy nejčastěji výkony a výsledky, které jsou velmi dobře měřitelné.

Převedeme-li tyto oblasti pracovního hodnocení do školské praxe zaměřené na hodnocení ředitelů škol, pak vstupy můžeme rozumět dosažené odborné a manažerské vzdělání včetně manažerské praxe.

Proces bude představovat chování ředitele, jeho manažerský styl, vlastnosti aj. Výkonem můžeme rozumět výstupy, kromě ekonomických, tak především kvalitativních v podobě např. srovnávacích testů u žáků, výsledků maturitních zkoušek aj.

Jak již bylo uvedeno, standard má být významným nástrojem pro hodnocení ředitelů a proto se ve výzkumné části částečně také zabývám pracovním hodnocením ředitelů škol, pravidelností jejich hodnocení ze strany zřizovatelů, strukturou hodnocení a především nastavenými kritérii hodnocení.

Výzkumem bylo zjištěno, že proces hodnocení ředitelů škol se značně liší dle přístupu konkrétního zřizovatele a chybí nastavení jednotných kritérií včetně shodného časového cyklu pracovního hodnocení (viz graf č. 13), dokonce podle slov ředitelů škol, někteří zřizovatelé (42%) neprovádějí hodnocení ředitelů škol vůbec, čímž je jasně zřetelná disproporce oproti komerční sféře. Můžeme snad jen doufat, že tento postoj zřizovatelů nenaznačuje nezájem o kvalitu práce ředitele školy a výsledky vzdělávání ve škole.

Hodnocením ředitelů českých škol se také zabývá zpráva společnosti McKinsey & Company (2010), která uskutečnila v ČR průzkum, jehož se zúčastnilo 650 ředitelů škol. V oblasti hodnocení ředitelů škol se tato zpráva plně ztotožňuje s výsledky výzkumu této diplomové práce.

Zpráva společnosti McKinsey & Company (2010) o hodnocení ředitelů škol v ČR uvádí následující zjištění:

Ředitelé škol jsou hodnoceni pouze zřídka a když k tomu dojde, zpětná vazba se netýká nejdůležitějších součástí jejich role:

- 85 % ředitelů v rozhovorech uvedlo, že na své výsledky od zřizovatelů nedostávají žádnou zpětnou vazbu. Jedna ředitelka snažící se zpětnou vazbu proaktivně získat se dozvěděla: „Od té doby, co jste před rokem začala, jsem o Vás nic neslyšel, takže je asi všechno v pořádku.“
- Když už k hodnocení dochází, není proces podle ředitelů a zřizovatelů pravidelný anebo strukturovaný. Ředitelům většinou chybějí informace o tom, jak si vedou a co by měli dělat jinak. Kontroly České školní inspekce hodnotí školy, ne jejich ředitele. Zaměřují se zejména na naplňování právních požadavků a často nemají zásadní vliv na kariéru, rozvoj nebo odměňování ředitelů.
- Podle průzkumu STEM/MARK zřizovatelé kvalitu školy hodnotí podle zpráv České školní inspekce, finančních výsledků, image školy, kvalifikace učitelů a materiálů, jimiž se škola prezentuje (řazeno dle frekvence používání). Kvalita výsledků vzdělávání je až třináctým ze sedmnácti sledovaných kritérií.

K problematice hodnocení a řízení výkonnosti ředitelů zpráva společnosti McKinsey & Company (2010) zaujímá následující doporučení:

V první řadě by se měla zvážit pravidelná hodnocení výkonnosti. Například v australské Victorii má každý ředitel hodnocení výkonnosti třikrát ročně, přičemž se vždy posuzuje jak plán rozvoje školy, tak osobní plán profesního rozvoje.

Za druhé by bylo vhodné zvážit formální proces opětovného jmenování po uplynutí určité předem dané doby.

Musím s potěšením konstatovat, že druhá podmínka po novele školského zákona se již stala realitou a současní ředitelé jsou jmenováni na období 6 let.

Jedním z prvků nastavení kariérního modelu ředitele školy v rámci projektu Ředitel21 je také sebehodnocení.

Sebehodnocení je třeba nejen provádět, ale zároveň je potřeba se sebehodnocením pracovat. V rámci sebehodnocení můžeme provést komparaci jak nás vidí nadřízený a jak vidíme sami sebe.

Koubek (2003, s. 123) uvádí, že sebehodnocení má formu zprávy o výsledcích práce či vyplnění hodnotícího formuláře. Při sebehodnocení se odstraňují vlivy interpersonálních vztahů na hodnocení a subjektivita v posuzování jiných. Pracovník si uvědomuje požadavky své práce i to, jak plní a může tak být podněcován ke zlepšení.

Lidé často nejsou schopni objektivně ohodnotit sami sebe, popřípadě ochotni to udělat a zveřejnit, mají spíše tendenci se přeceňovat, popřípadě omlouvat.

2 Výzkumná část

Motto:

J. Petty: „Ve vzdělávání platí, stejně jako jinde, že nejobtížněji měřitelné věci bývají těmi nejdůležitějšími.“

Hlavním cílem výzkumné části je formou dotazníkového šetření zjištění názorové hladiny respondentů na potřebnost zavedení standardů ředitelské profese, jeho významu a vlivu na hodnocení ředitelů škol a na kvalitu řízení školy s možným dopadem na celkovou úroveň vzdělávání v ČR. Část výzkumu je také věnována problematice potřeby vzdělávání ředitelů škol, neboť význam standardu ředitele školy spočívá mimo jiné v popsání znalostí a dovedností nezbytných pro kvalitní výkon ředitele školy.

Tato část práce využívá standardních statistických výpočtů (absolutní počet, průměr, procenta, apod.). Výzkumný problém má deskriptivní (popisný) charakter, který hledá odpověď na otázku – Jaké to je? Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu (Gavora, 2010). U deskriptivního výzkumu nelze tedy formulovat hypotézy (Gavora, 2010) v pravém slova smyslu (tzv. vědecké hypotézy, které vyjadřují vztah mezi dvěma proměnnými). Z tohoto důvodu byl formulován problém pomocí výzkumných otázek.

Hendl (2004, s. 21) uvádí, že „výzkumná otázka vymezuje to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s problémem“, a hypotéza je „tvrzení o tvrzení o určité situaci, kdy hovoříme o vztahu mezi dvěma uvažovanými proměnnými.“

Na základě výše uvedených informací jsem stanovila následující výzkumné otázky:

1. Jaký postoj zaujímají ředitelé škol a zřizovatelé k zavedení standardu ředitele školy?
2. V čem ředitelé škol a zřizovatelé spatřují největší přínos standardu ředitele školy?

2.1 Metodika práce

Způsob a postup jak uceleně získávat či zpracovávat poznatky, označujeme pojmem metoda. Je to systém pravidel a principů, kterými se musíme v procesu poznání řídit, abychom poznali všechny poznatky, které jsou pro nás důležité a potřebné. Metoda je prostředkem k dosažení stanovených cílů. Při výběru metody je nezbytné si uvědomit jaké informace a prostředky budeme mít k dispozici, jaká bude pracnost jejich získávání, jaké budou technické možnosti zpracování, kolik budeme potřebovat času pro sběr dat a zpracování práce.

V praktické části je zjištěna názorová hladina na potřebu zavedení standardu ředitele a jeho vlivu na úroveň vzdělávání, je nastíněna míra přípravy řídicích pracovníků škol ve vybraných manažerských oblastech vzdělávání a současný způsob hodnocení ředitelů škol.

K výzkumu byly využity tyto metody (Surynek, Komárková, Kašpárková, 2001):

- **analýza** (rozbor informací získaných dotazníkovým šetřením),
- **syntéza** (sjednocení získaných praktických informací s nabytými teoretickými poznatky, syntéza je spojena s analýzou),
- **komparace** (srovnávání teoretických informací o hodnocení pracovníků v organizaci s reálně praktikovanými skutečnostmi).

Každá metoda může obsahovat i několik technik sběru a zpracování dat, ale také to může platit naopak. Technika je pojem podřazený pojmu metoda. Jako výzkumný nástroj jsem použila dotazník.

Pro výzkumné šetření byly vytvořeny dva dotazníky. Jeden dotazník byl určen zřizovatelům škol a druhý dotazník byl stanoven pro ředitele škol. Tento záměr má svůj cíl a to porovnat odpovědi na tytéž otázky z pohledu

ředitelů a zřizovatelů škol. Celkem bylo zpracováno 216 dotazníků z toho 184 od ředitelů škol a 32 od zřizovatelů. Dotazníky byly zaměřeny na zjišťování konsekventních otázek. Respondenti (zřizovatelé) odpovídali na 16 položek a respondenti (ředitelé škol) odpovídali na 18 položek.

Z důvodu komparace vývoje stavu a názorů na požadavky a potřeby přípravy řídicích pracovníků ve školství, jsem při sestavování některých otázek v dotazníku záměrně vycházela z výsledků šetření uskutečněném v roce 2002 (Slavíková, 2003a, s. 70).

Navržené dotazníky (viz příloha č. 2 a příloha č. 3) jsou rozděleny do tří okruhů, které vymezují hlavní cíle dotazníkového šetření. Jednotlivé okruhy jsou následně konkretizovány položkami (otázkami) dotazníku.

V dotaznících byly použity otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. V rámci tohoto rozdělení byly dále použity otázky dichotomické, trichotomické či Likertovy škály.

U jednotlivých položek je vždy grafické zpracování výsledků zjištění, následují většinou komentáře a dílčí závěry. Provádí se provazování závěrů položek, které se vzájemně doplňují a lépe vystihují a potvrzují názorovou strukturu respondentů (zvýšení reliability závěrů).

Dotazníky byly vypracovány v elektronické podobě s možností elektronického vyplnění. Rozeslány byly respondentům elektronickou poštou a 100% respondentů, kteří dotazník vyplnili, zvolili stejný způsob při zaslání vyplněného dotazníku. Uvedená forma umožňovala oslovení širokého spektra náhodných respondentů. Součástí dotazníků byl průvodní dopis, v němž byl vysvětlen cíl výzkumu, žádost o spolupráci a termín vyplnění dotazníku.

Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu lze považovat uvedenou metodu za adekvátní a získané údaje za validní.

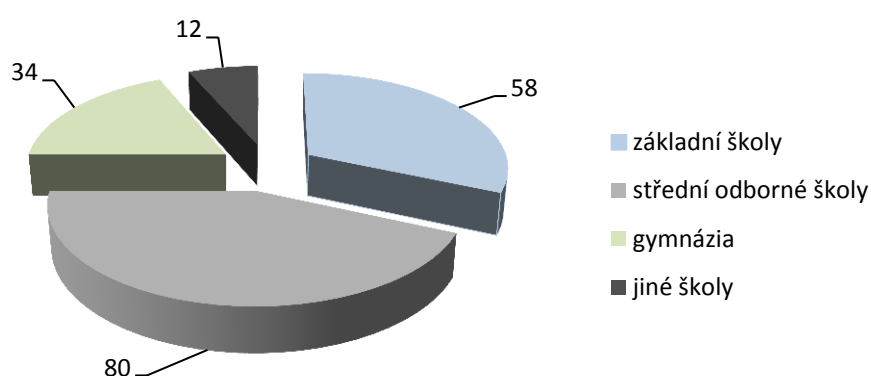
2.1.1 Respondenti

Respondenti byli náhodně vybráni ze dvou následujících skupin:

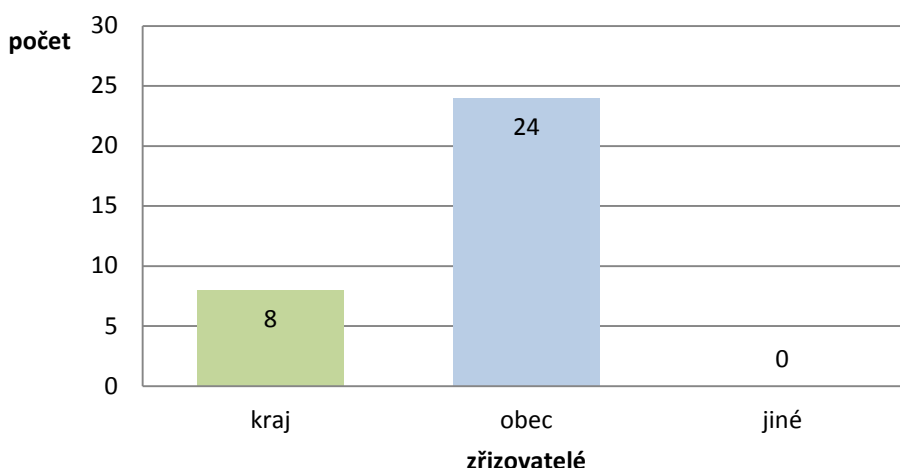
- Zřizovatelé – kraje, obce
- Ředitelé škol – základních škol, středních odborných škol, gymnázií, jiné

Návratnost dotazníků byla velmi nízká a to především ze strany zřizovatelů pouhých 18%, což činí 34 vyplněných a opětovně zaslaných dotazníků. Domnívám se, nízká návratnost zřizovatelů byla pravděpodobně ovlivněna těmito faktory: neochotou odpovídat na otázky, neznalostí dané problematiky (především obecní zřizovatelé) či absolutním nezájmem. Zarážející je však postoj krajských zřizovatelů, kteří se výzkumem zabývali pouze v cca 4% (viz graf č. 3) a právě krajští představitelé školských odborů by v rámci svých kompetencí měli jít příkladem zřizovatelům – obcím. Do výzkumu z řad respondentů - ředitelů škol se nejvíce zapojili respondenti středních odborných škol viz graf 2.

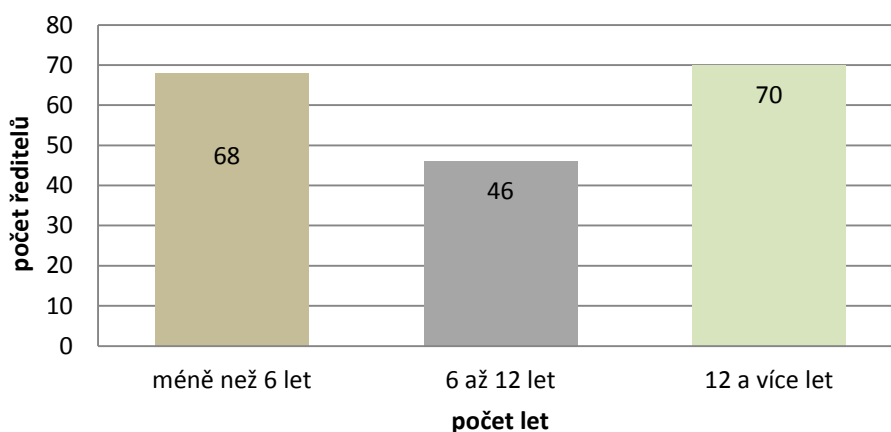
Graf 2 Složení respondentů (ředitelů) podle druhů škol.



Graf 3 Zastoupení jednotlivých zřizovatelů



Graf 4 Složení ředitelů škol podle délky praxe v řídicí funkci



V analyzovaném souboru se zřetelně vyčlenily dvě skupiny ředitelů škol a to působící méně než 6 let v řídicí funkci a naopak působící 12 a více let (viz graf 4). Interval šesti let byl zvolen záměrně již s připravovanou novou školského zákona a změnou funkčního období ředitelů škol. Na základě této novely funkční období končí dnem 31. 7. 2012 pro 63% respondentů, čímž jsou prakticky naplněny závěry zprávy společnosti McKinsey & Company (2010, s. 36), která doporučuje možnost zvážení opětovného jmenování ředitelů škol po určité době např. 5 let. Měli bychom tímto krokem předejít v setrvávání ředitelů, které postihl syndrom vyhoření, neochota dalšího vzdělávání, setrvávání ve funkci pouze

ze setrvačnosti, neochota přijímat nové pozitivní změny atd. Všeobecné mínění o kvalitě práce ředitele je spojováno s délkou praxe, avšak výzkumy jednoznačně nepotvrdily vliv délky ředitelské praxe na kvalitu práce ředitele školy.

Výsledky výzkumu jsou rozděleny do třech částí a to:

- Výsledky výzkumu – ředitelé škol
- Výsledky výzkumu – zřizovatelé
- Komparace vybraných položek

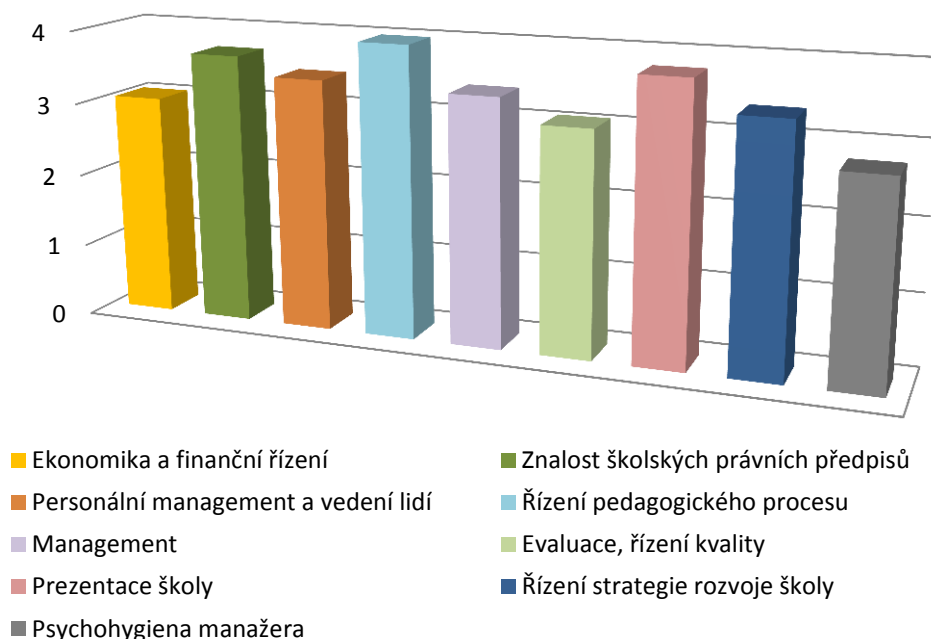
2.2 Výsledky výzkumu – ředitelé škol

Položka č. 3: Hodnocení znalostí bezprostředně po nástupu do funkce

Typ položky: škálová, hodnocení pomocí bodů, 1-nejhorší, 5-nejlepší,

Cíl šetření: zjištění změny úrovně znalostí nově nastupujících ředitelů a následná komparace s výsledky před 10 lety

Graf 5 Hodnocení vlastních znalostí v uvedených oblastech bezprostředně po nástupu do funkce ředitele školy



Z výsledků šetření je patrné, že respondenti nejlépe sami sebe hodnotili v oblasti řízení pedagogického procesu a nejhorší znalosti ředitelé přiznali v oblasti psychohygieny manažerů a v ekonomice a finančním řízení školy. Těmito výsledky jsou naplněna slova Pola (2007), který říká: „ Začínající ředitel obvykle potřebuje pochopit ekonomická a legislativní pravidla školního fungování, ale i základní pravidla práce s lidmi, aby mohl garantovat, že škola naplňuje požadavky vztahované na školu jako instituci.“

Co z toho plyne pro přípravu a vzdělávání nastupujících ředitelů škol?

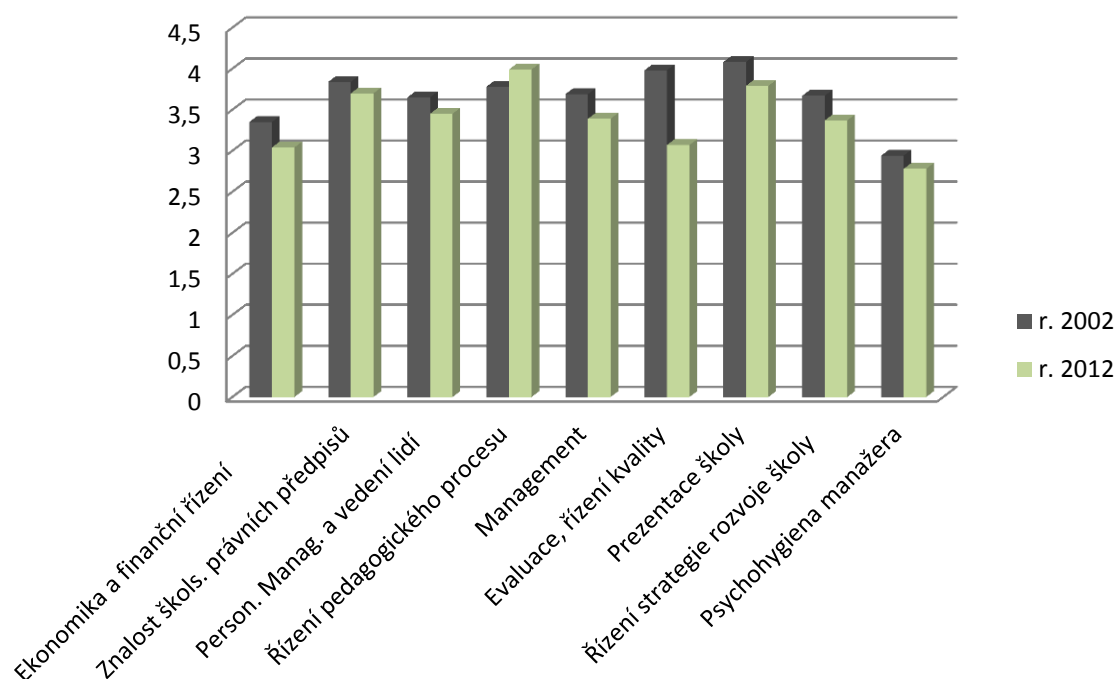
Výsledky jasně dokládají skutečnost, že běžný učitel má sice představu o pedagogickém procesu, ale nastupujícím ředitelům chybí manažerská příprava a především vybrané oblasti, s kterými se během své pedagogické praxe v pozici učitele nemohl prakticky seznámit. Takovou oblastí je bezesporu ekonomika a finanční řízení školy, která paradoxně je uváděna jako hlavní kritérium pro hodnocení ředitelů škol (viz graf 26).

Z důvodu srovnání vývoje stavu znalostí je tato položka položena srovnatelně s šetřením uskutečněném v roce 2002 (Slavíková, 2003, s. 65). V níže uvedené tabulce č. 2 uvádím hodnotící oblasti a získané průměrné hodnoty v roce 2002 a v roce 2012.

	r. 2002	r. 2012
Oblast znalostí	Prům.hod.	Prům.hod.
Ekonomika a finanční řízení	3,35	3,04
Znalost školských právních předpisů	3,84	3,70
Personální management a vedení lidí	3,65	3,45
Řízení pedagogického procesu	3,78	3,99
Management	3,69	3,39
Evaluace, řízení kvality	3,98	3,07
Prezentace školy	4,08	3,79
Řízení strategie rozvoje školy	3,67	3,37
Psychohygiena manažera	2,94	2,78

Tabulka 2 Komparace úrovně znalostí

Graf 6 Srovnání výsledků hodnocení znalostí



Srovnání výsledků v rozmezí deseti let přináší velmi zajímavé zjištění. Celkově ředitelé hodnotili své znalosti v roce 2002 podstatně lépe než v roce 2012, kromě řízení pedagogického procesu. Je otázkou, zda respondenti v roce 2002 plně pochopili náplň a komplikovanost jednotlivých oblastí znalostí. Nejmarkantnější rozdíl v hodnocení znalostí vidíme u oblasti evaluace a řízení kvality. Jsem přesvědčena, že i zde respondenti plně v roce 2002 nepochopili význam řízení kvality, neboť i po deseti letech jsou školy v oblasti managementu kvality stále hodně pozadu oproti výrobnímu sektoru, i když některé z nich deklarují, že ve svém systému řízení školy podle ISO norem postupují. Další oblastí, v níž ředitelé přiznali zhoršující se znalosti od roku 2002, je oblast psychohygieny manažera. Současní ředitelé škol jsou velmi časově zaneprázdněni a jsou na ně kladeny vysoké požadavky, a tudíž jim nezbývá časový prostor ke studiu této oblasti, což se však negativně může projevit na jejich zdravotním stavu.

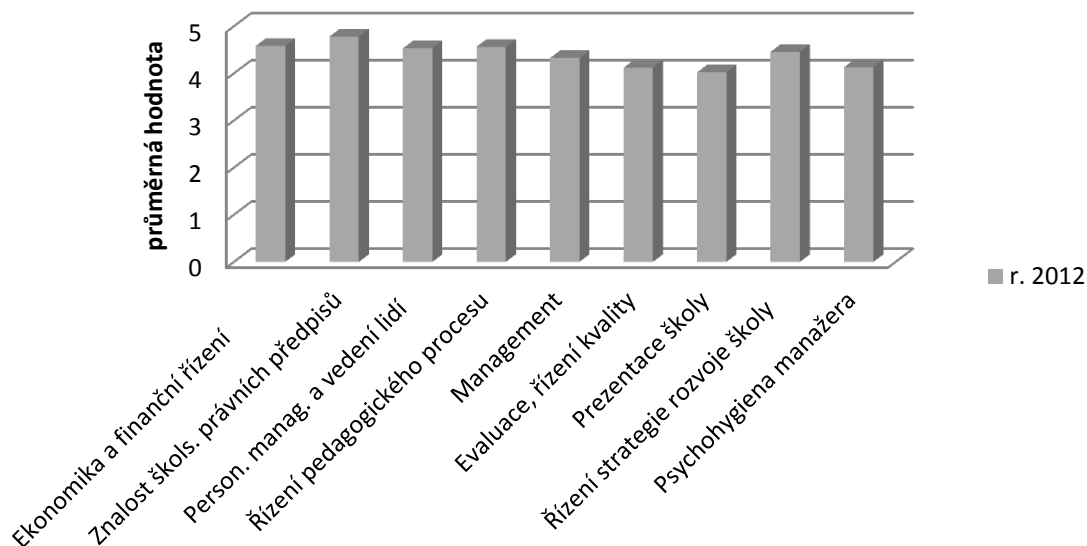
Položka č. 4 : Důležitost (význam) daných znalostí pro práci ředitele

Typ položky: kardinální proměnná, Likertova škála 1-zcela nedůležité znalosti, 5-velmi důležité

Cíl šetření: vlastní názor na důležitost znalostí uvedených oblastí a následná komparace s názory uváděných ve výzkumu před 10 lety.

Respondenti na škále 1-5 (1- zcela nedůležité, 5-velmi důležité) přisuzovali hodnoty, které vyjadřovaly jejich názor na důležitost vzdělání v uvedených oblastech pro kvalitní výkon ředitele školy

Graf 7 Důležitost znalostí pro práci ředitele školy



Respondenti hodnotili důležitost všech předložených oblastí velmi vysoko, avšak nejdůležitější pro svou práci hodnotí znalost školských právních předpisů a znalosti v oblasti ekonomiky.

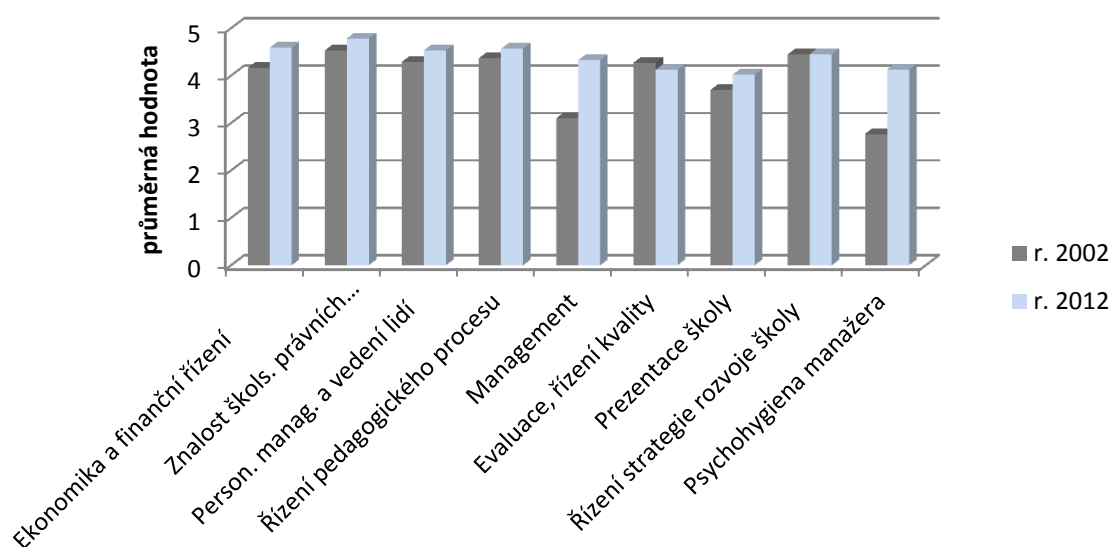
Následně byly vypočteny průměrné hodnoty za jednotlivé oblasti viz tabulka č. 3 a výsledky porovnány s hodnotami ve výzkumu v roce 2002.

Oblast znalostí	r. 2002	r.2012
Ekonomika a finanční řízení	4,16	4,59
Znalost školských právních předpisů	4,53	4,78
Personální management a vedení lidí	4,29	4,53
Řízení pedagogického procesu	4,37	4,57
Management	3,10	4,33
Evaluace, řízení kvality	4,27	4,12
Prezentace školy	3,70	4,02
Řízení strategie rozvoje školy	4,45	4,46
Psychohygiena manažera	2,77	4,13

Tabulka 3 Srovnání významu znalostí v daných oblastech

Srovnáním hodnot uvedených v tabulce č. 3 docházíme k pozoruhodnému zjištění. Srovnatelný a poměrně vysoký význam v časové ose 10 let respondenti přiřkládají řízení strategie školy. Naopak při komparaci výsledků z roku 2002 a 2012 zjišťujeme velký rozdíl v názoru na důležitost u oblasti managementu školy a psychohygieny manažera. Můžeme se domnívat, že respondenti před deseti lety si plně neuvědomili význam a obsah managementu ve školské praxi. Oblast psychohygieny manažera zaznamenala největší nárůst důležitosti, což je jistě důsledek psychického vypětí ředitelů škol. Výsledky jsou graficky znázorněny v níže uvedeném grafu 8.

Graf 8 Důležitost znalostí pro práci ředitele školy



Položka č. 5 Řediteli pocítovaná potřeba doplnění znalostí

Typ položky: kardinální proměnná, škála 1-naprosto nepotřebuji, 5-nejvíce potřebuji

Cíl šetření: zjištění mezery ve vzdělání ředitelů škol a potřeba doplnění znalostí v určité oblasti

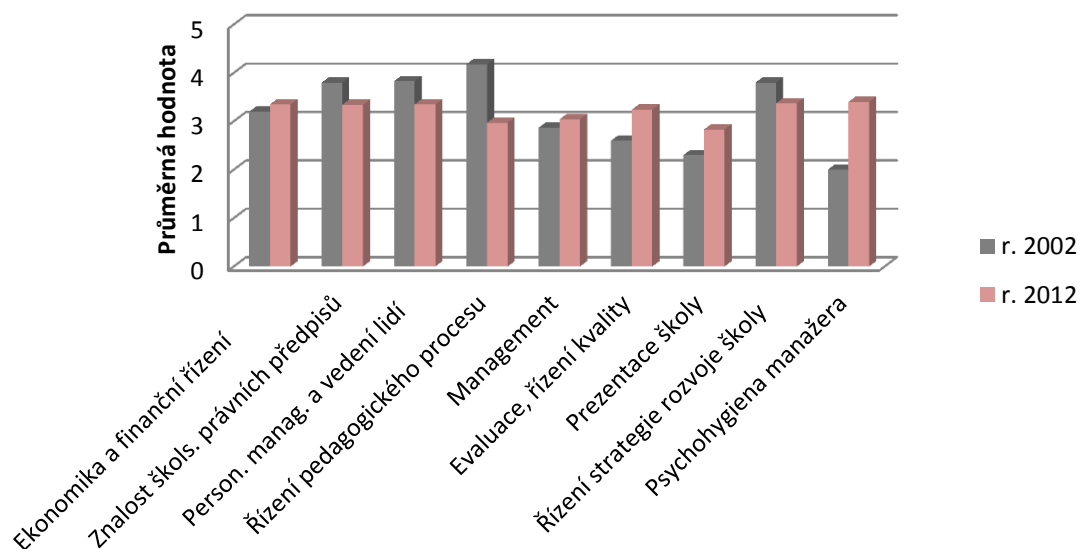
Respondenti se vyjadřovali ke svým znalostním nedostatkům v uvedených oblastech (viz tabulka č. 4), v níž jsou uvedeny průměrné hodnoty prisouzené respondenty. Autorka opět využila možnost srovnání vzdělanostní mezery z minulého výzkumu z roku 2002. Jestliže v r. 2002 byla největší potřeba doplnit si znalosti v oblasti řízení pedagogického procesu, tak po 10 letech ředitelé pocítují největší potřebu doplnění znalostí v oblasti psychohygieny manažera a v řízení strategie a rozvoje školy. Z těchto výsledků můžeme předpokládat, že na ředitele škol jsou kladeny vysoké nároky a tudíž v rámci svého zdraví potřebují větší znalosti v oblasti psychohygieny.

Další významnou oblastí, v které můžeme pozorovat zvýšenou potřebu doplnění znalostí ve srovnání s rokem 2002 je oblast prezentace a evaluace školy. Z těchto výsledků lze usuzovat, že tato potřeba je způsobena současnou velkou konkurencí škol a zároveň „bojem o každého žáka.“

Potřeba doplnění znalostí	r. 2002	r. 2012
Ekonomika a finanční řízení	3,20	3,35
Znalost školských právních předpisů	3,80	3,34
Personální management a vedení lidí	3,83	3,35
Řízení pedagogického procesu	4,18	2,97
Management	2,87	3,04
Evaluace, řízení kvality	2,60	3,24
Prezentace školy	2,30	2,83
Řízení strategie rozvoje školy	3,80	3,37
Psychohygiena manažera	2,00	3,40

Tabulka 4 Potřeba doplnění znalostí v uvedených oblastech

Graf 9 Potřeba doplnění znalostí u ředitelů škol



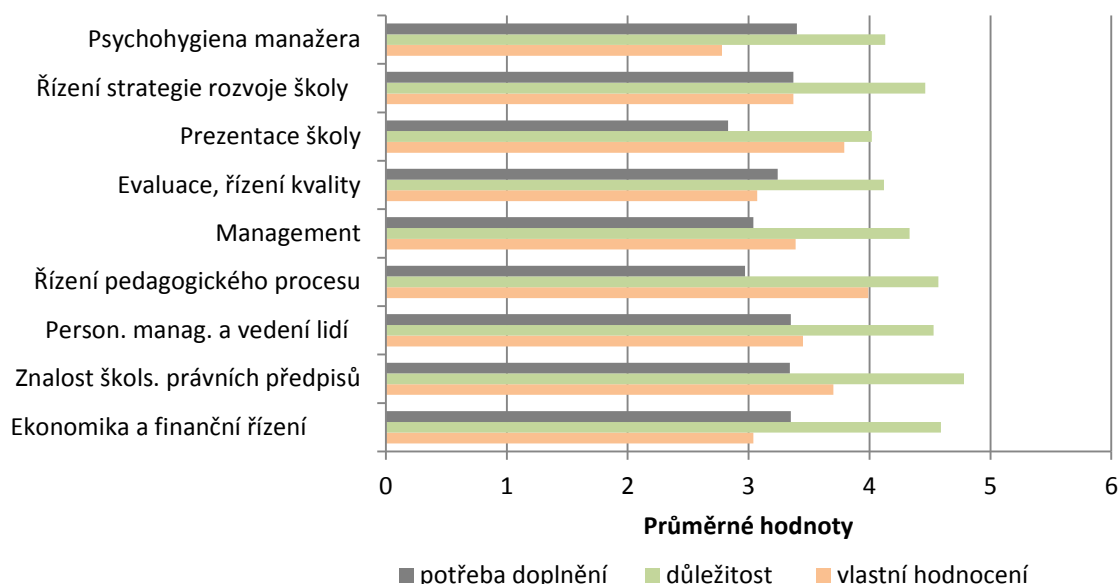
V následující tabulce č. 5 je provedena srovnávací analýza jednotlivých oblastí znalostí tj. hodnocení vlastních znalostí respondentů, vyjádření jejich důležitosti pro práci ředitele školy a potřebou doplnění znalostí.

Oblasti znalostí	Hodnocení znalostí	Důležitost znalostí	Potřeba doplnění
Ekonomika a finanční řízení	3,04	4,59	3,35
Znalost školských právních předpisů	3,70	4,78	3,34
Personální management a vedení lidí	3,45	4,53	3,35
Řízení pedagogického procesu	3,99	4,57	2,97
Management	3,39	4,33	3,04
Evaluace, řízení kvality	3,07	4,12	3,24
Prezentace školy	3,79	4,02	2,83
Řízení strategie rozvoje školy	3,37	4,46	3,37
Psychohygiena manažera	2,78	4,13	3,40

Tabulka 5 Srovnávací analýza jednotlivých oblastí znalostí

Výsledky srovnávací analýzy autorka graficky znázorňuje dle jednotlivých oblastí znalostí v grafu 10.

Graf 10 Srovnání vlastního hodnocení, důležitosti a potřeby znalostí v jednotlivých oblastech



Z výsledku šetření je zřejmé, že všechny sledované oblasti manažerského vzdělání jsou řediteli škol považovány za velmi důležité. Na prvních třech místech se umístila oblast znalost školských právních předpisů, ekonomika a finance školy a řízení pedagogického procesu. Řízení pedagogického procesu je zároveň oblast, kde se ředitele cítí na vysoké úrovni, což zároveň koriguje s výsledky potřeby doplnění vzdělání.

Položka č. 6 Nabídka vzdělávacích modulů pro ředitele škol

Typ položky: škálová, 1 - vůbec nepostrádám, 5 - velmi postrádám

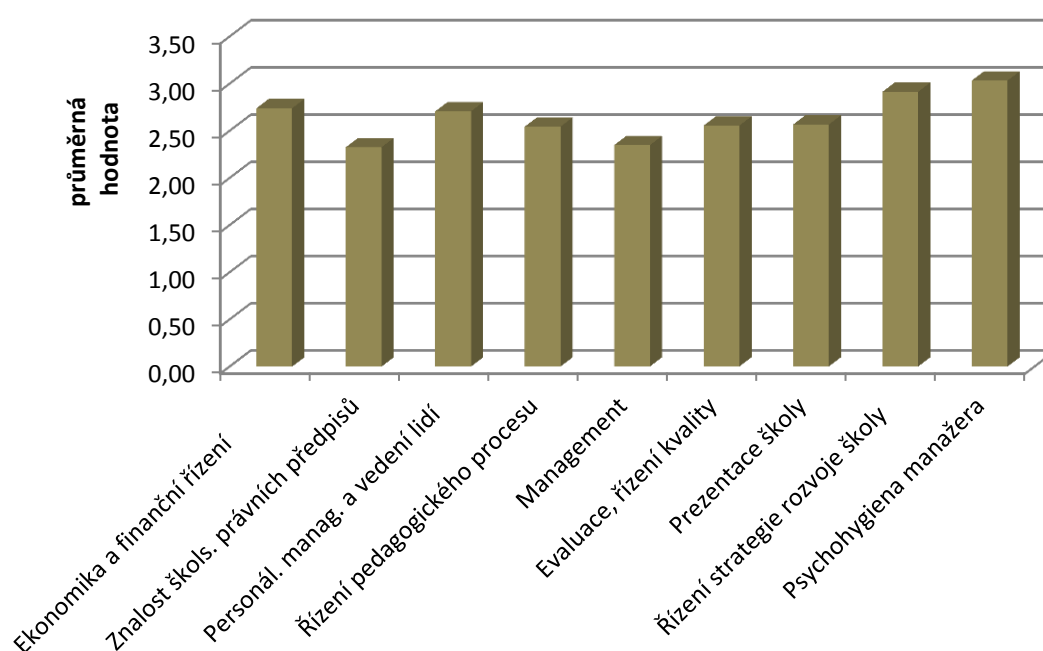
Cíl: zjistit mezeru v nabídce vzdělávacích aktivit pro ředitele škol

Respondenti se na bipolární škále (1-vůbec nepostrádám, 5 nejvíce postrádám) vyjadřovali k nabídce vzdělávacích aktivit v rámci nabízených oblastí viz tabulka č. 6.

Položka č. 6 Nabídka vzdělávacích modulů	prům.hod.
Ekonomika a finanční řízení	2,74
Znalost škols. právních předpisů	2,33
Personál. manag. a vedení lidí	2,71
Řízení pedagogického procesu	2,54
Management	2,35
Evaluace, řízení kvality	2,55
Prezentace školy	2,57
Řízení strategie rozvoje školy	2,91
Psychohygiena manažera	3,03

Tabulka 6 Nabídka vzdělávacích modulů

Graf 11 Nedostatek vzdělávací nabídky pro ředitele škol



Z tabulky č. 6 a následně z grafického vyjádření (graf č. 11) je zřejmé, že ředitelé škol pociťují nedostatečnou nabídku vzdělávání především v oblasti psychohygieny manažera, řízení strategie rozvoje školy a v ekonomice a finančním řízení školy.

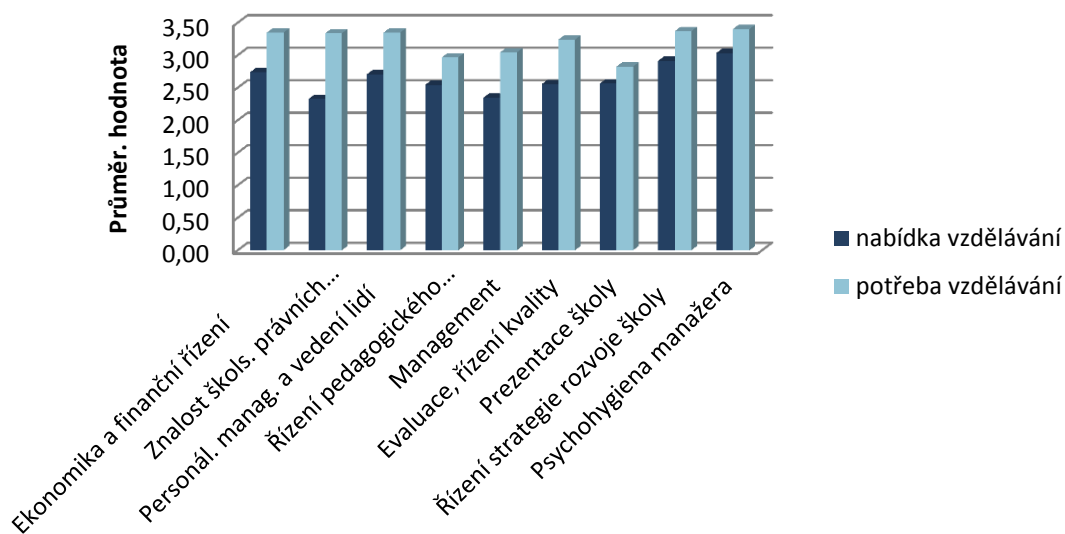
Na tuto skutečnost je však nutno se podívat také z druhé strany a to, zda v oblastech, kde je vyjádřena nedostatečná nabídka vzdělávacích aktivit, je také uplatněna adekvátní poptávka. Pro zjištění této rovnováhy či nerovnováhy jsem vypracovala následující srovnávací analýzu.

V následující tabulce č. 7 je provedena srovnávací analýza potřeb a nabídky jednotlivých oblastí znalostí tj. zhodnocení poptávky po vzdělávacích službách ze strany respondentů v porovnání s nabídkou vzdělávacích aktivit určených ředitelům škol.

Srovnávací analýza	Nabídka vzdělávání Prům.hodnota	Potřeba vzdělávání Prům.hodnota
Ekonomika a finanční řízení	2,74	3,35
Znalost škols. právních předpisů	2,33	3,34
Personál. manag. a vedení lidí	2,71	3,35
Řízení pedagogického procesu	2,54	2,97
Management	2,35	3,04
Evaluace, řízení kvality	2,55	3,24
Prezentace školy	2,57	2,83
Řízení strategie rozvoje školy	2,91	3,37
Psychohygiena manažera	3,03	3,40

Tabulka 7 Srovnání potřeby vzdělávání s nabídkou vzdělávacích aktivit

Graf 12 Srovnání potřeby a nabídky vzdělávání



Z výsledku grafu č. 12 je patrné, že poptávka převyšuje nabídku ve všech oblastech, ale především v oblasti školních právních předpisů a personálního managementu. Téměř jako vyrovnaná nabídka s poptávkou se jeví oblast prezentace školy.

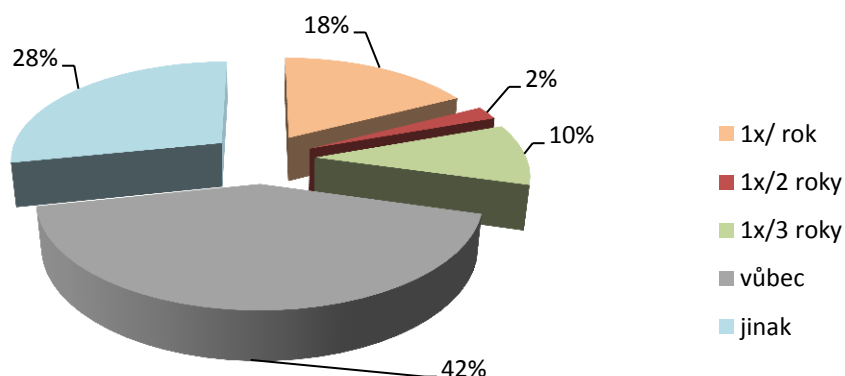
V návaznosti na standard ředitele školy, jako nástroje k pravidelnému pracovnímu hodnocení ředitele školy, jsou v rámci výzkumného šetření také položeny dotazy ohledně problematiky pravidelného pracovního hodnocení ředitelů škol. V dotazníku se tímto okruhem zabývá položka č. 7 a položka č. 8 (viz příloha č. 2).

Položka č. 7: Frekvence pracovního hodnocení ředitelů škol zřizovatelem

Typ položky: uzavřená, intervalová škála

Cíl šetření: zjistit, jak často a zda vůbec zřizovatelé hodnotí ředitelé škol

Graf 13 Frekvence pracovního hodnocení ředitelů škol zřizovatelem



Z grafu č. 13 zřetelně vyplývá, že 42% zřizovatelů vůbec neprovádí pravidelné pracovní hodnocení ředitelů škol a tudíž se můžeme domnívat, že tuto manažerskou činnost nepovažují za důležitou oblast řízení. Zde se nabízí otázka, zda zřizovatelé jsou ti správní manažeři a zda jim záleží na kvalitě vedení jimi zřizovaných škol. Rovněž možnost zpětné vazby pro ředitele škol je nulová. Optimální pravidelnost pracovního hodnocení by

byla 2 x ročně, ale tuto četnost uplatňuje pouze 2% zřizovatelů. Tento neutěšený stav by měl být napraven výstupy projektu Ředitel21.

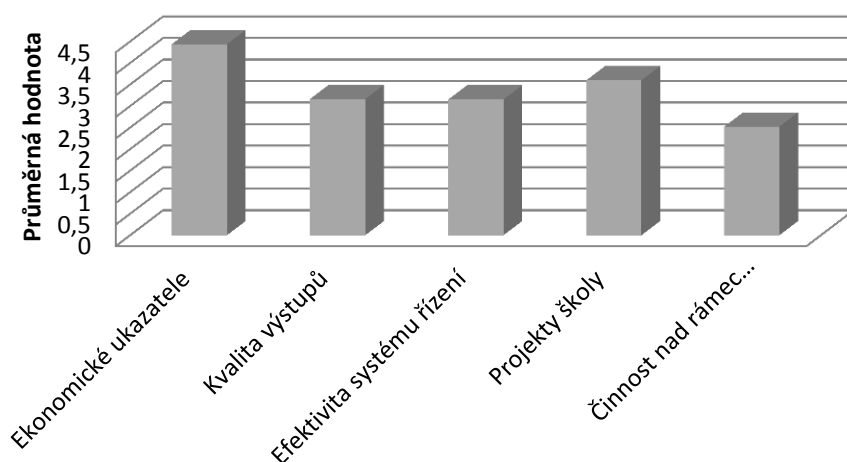
Položka č. 8: Kritéria hodnocení ředitelů škol zřizovateli

Typ položky: uzavřená, škála, 1-nedůležité kritérium, 5-velmi důležité kritérium

Cíl: zjištění důležitosti jednotlivých kritérií při hodnocení ředitelů škol

Respondenti-ředitelé škol na bipolární škále 1-5 přisuzovali význam jednotlivým kritériím při hodnocení tak, jak je vnímají ze strany zřizovatelů. Předpokládáme, že tato kritéria jsou hlavním podkladem pro stanovení osobního příplatku řediteli školy.

Graf 14 Důležitost kritérií hodnocení ředitelů škol



Hodnoty váženého aritmetického průměru v grafu č. 14 vyjadřují jakou váhu jednotlivým kritériím přisuzují zřizovatelé při hodnocení ředitelů škol. Je alarmující zjištění, že kvalitě výstupů byla přisouzena jedna z nejnižších hodnot, což může mít také vliv na celkovou úroveň vzdělávání, o které negativně hovoří Zpráva McKinsey and Company (2010). Naopak manažerské schopnosti ředitelů škol jsou převážně hodnoceny podle

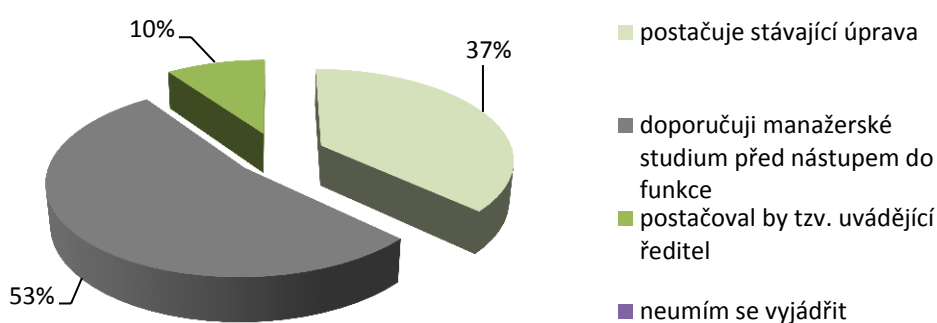
dosahovaných ekonomických ukazatelů a následně dle zapojení v projektech. Pokud nahlédneme do zásad krajů při poskytování odměn, příplatků a osobního hodnocení ředitelům, tak zjistíme, že výsledky výzkumu přesně kopírují nastavená pravidla.

Položka č. 9 Potřeba absolvování manažerského vzdělání budoucími řediteli škol před nástupem do funkce ředitele školy

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit, zda samotní ředitelé považují za důležité absolvování manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele

Graf 15 Potřeba manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy



Potřeba manažerského vzdělání a praxe ve vedoucí pozici před nástupem do funkce ředitele školy je velmi diskutovanou oblastí. Mnoho odborníků usuzuje, že stávající právní úprava je nedostačující, což má negativní vliv na kvalitu řízení školy a to především v počátcích po uvedení ředitele do funkce. Výzkumné šetření prokázalo, že s tímto názorem se ztotožňuje 53% respondentů-ředitelů, kteří spatřují větší nutnost manažerského vzdělání před nástupem do funkce než zřizovatelé. Z tohoto můžeme usoudit, že zřizovatelé si neuvědomují náročnost této funkce pro začínající ředitele.

Naopak nový ředitel se z funkce učitele dostává tzv. na druhý břeh a na chod školy se musí dívat z jiného celkového a strategického pohledu.

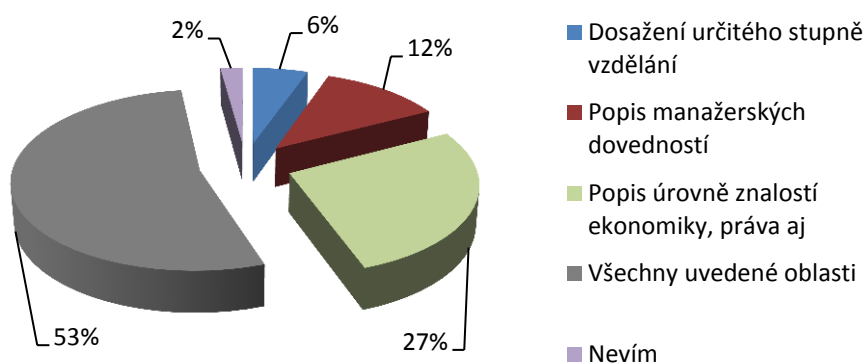
Stěžejním okruhem výzkumného šetření je problematika standardu ředitele školy. Názory spojené se standardem ředitele školy v dotazníku autorka zjišťuje pomocí otázek č. 10 až č. 17 (viz příloha č. 2)

Položka č. 10 **Vymezení pojmu standard ředitele školy**

Typ položky: uzavřená

Cíl: chápání obsahu pojmu standard ředitele

Graf 16 Obsah pojmu standard ředitele školy



O nutnosti zavedení standardu ředitele školy se vedou již několik let diskuze, ale každý z nás si pod pojmem standard představí něco jiného. Můžeme jej chápat jako žádoucí kompetence či činnosti nebo dosažení určitého stupně vzdělání atd. Většina našich respondentů tj. 53% se domnívá, že pojem standard by měl popisovat průnik požadovaného vzdělání, manažerských kompetencí a znalostí v oblasti ekonomiky, práva, managementu aj.

Položka č. 11: **Potřeba zavedení standardu ředitele školy**

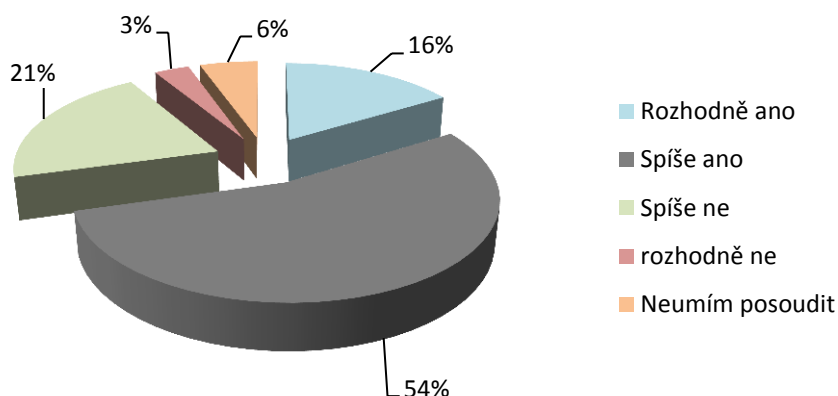
Typ položky: uzavřena, Likertova stupnice

Cíl: zjistit, zda ředitelé spatřují potřebu zavedení standardu ředitele školy

V kapitole 1.5.2 se odvolávám na zprávu společnosti McKinsey & Company (2010, s. 35, odst. i) ohledně doporučení zavedení standardů ředitelů škol jako prostředku ke zlepšování kvality výuky. V roce 2009 naše politická i odborná veřejnost dlouho diskutovala nad potřebou zavedení standardu učitele, potažmo ředitele školy, nicméně tato diskuze vyústila do ztracena. V současné době tento materiál není nijak legislativně upraven, což znamená, že existuje pouze v teoretické rovině a začíná se pracovat na projektu Kariera a projektu Ředitel21. V rámci projektu Kariéra má dojít k nastavení jak standardu učitele, tak i ředitele školy.

Nyní samotní ředitelé škol a to v naprosté většině (70%) se přiklání k realizaci standardu (viz graf č. 17). Z výsledků šetření však nelze jednoznačně stanovit, zda respondenti materiály ke standardům znají. Nicméně již slovo standard ředitele navozuje atmosféru stanovení konkrétních pravidel a činností vztahujících se k ředitelské funkci.

Graf 17 Potřeba zavedení standardu ředitele školy



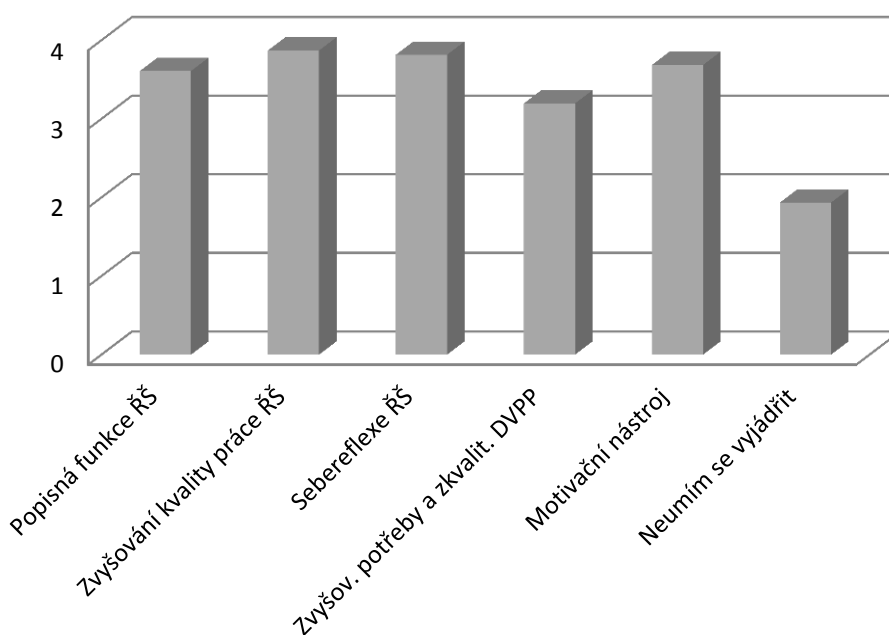
Položka č. 12: **Význam standardu ředitele školy**

Typ položky: uzavřená, škála, 1-5 (1-bezvýznamný, 5-velmi významný)

Cíl: zjistit v čem ředitelé škol spatřují význam standardu

Respondenti na bipolární škále se vyjadřovali v čem především spatřují zavedení standardu ředitele. V minulých letech vedla odborná veřejnost rozsáhlé diskuze nad smyslem standardu. Někteří představitelé neviděli úplnou smyslnost a nutnost zpracování standardů, naopak jiní ve standardu viděli určité vodítko pro zřizovatele, kterým by se mohli řídit při hodnocení kompetencí ředitele. Největší význam v uplatnění standardu sami ředitelé vidí nejvíce ve zvyšování kvality své práce a možnosti sebereflexe.

Graf 18 Význam standardu ředitele školy



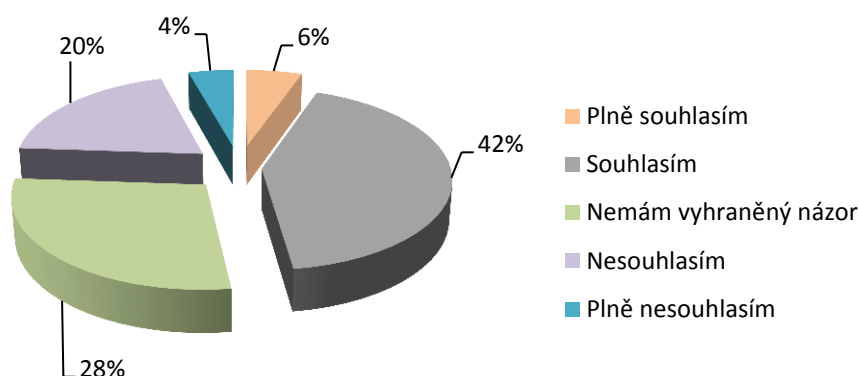
Položka č. 13 **Standard ředitele jako nástroj ke kvalitnějšímu výběru uchazečů na funkci ředitele školy při konkurzním řízení**

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit, zda nastavení standardu pozitivně ovlivní výsledky konkurzního řízení

Aktuálně v tomto období probíhá mnoho konkurzů na ředitele škol a to z důvodu schválené novely zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Je otázkou, zda stávající ředitelé, kteří se hlásí do konkurzního řízení by uspěli, pokud by již byl vytvořen a schválen standard ředitele školy.

Graf 19 Vliv standardu na kvalitnější výběr ředitelů škol při konkurzním řízení



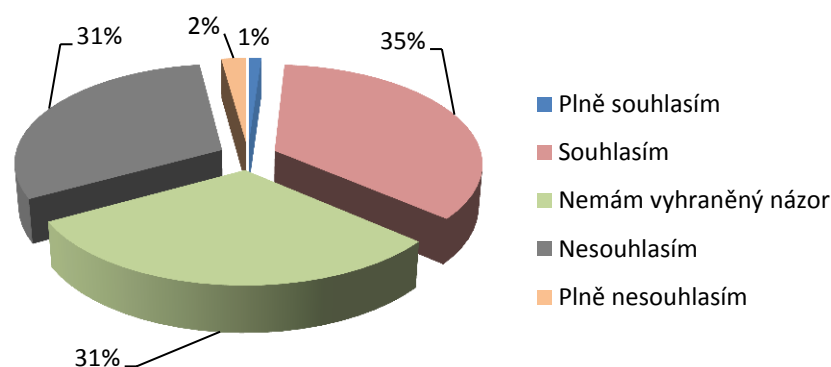
Z grafu č. 19 je patrné, že téměř polovina respondentů je přesvědčena, že nastavený standard ředitele kvalitativně ovlivní výsledky konkurzního řízení. Naopak téměř 24% respondentů nepřikládá standardu důležitost při konkurzním řízení. Je pravděpodobné, že jednotně nastavený standard sníží míru subjektivního hodnocení při konkurzním řízení, popřípadě částečně eliminuje jiné vlivy.

Položka č. 14: Nastavení standardu ředitele školy přispěje ke zkvalitnění řízení školy s pozitivním dopadem na kvalitu výstupů a zlepšení celkové klesající úrovně vzdělávání v ČR

Typ položky: uzavřená, škála

Cíl: zjistit, zda nastavení standardu může ovlivnit kvalitu řízení školy s dopadem na celkovou úroveň vzdělávání v ČR.

Graf 20 Vliv standardu na úroveň řízení školy a kvalitu vzdělávání v ČR



Respondenti v názoru na tuto položku se zhruba rozdělili na třetiny. Z výsledku šetření (viz graf č. 20) je patrné, že 36% respondentů se domnívá, že standard může pozitivně ovlivnit kvalitu řízení školy a potažmo zvednout úroveň vzdělávání v ČR. Naopak cca 33% respondentů s tímto názorem nesouhlasí a další třetina respondentů v této době si ještě není jistá, zda standard bude mít tu sílu pozitivně ovlivnit úroveň vzdělávání či nikoliv.

Položka č. 15: Kompetentnost k posouzení plnění standardu ředitele

Typ položky: uzavřená, respondenti mohli volit několik odpovědí

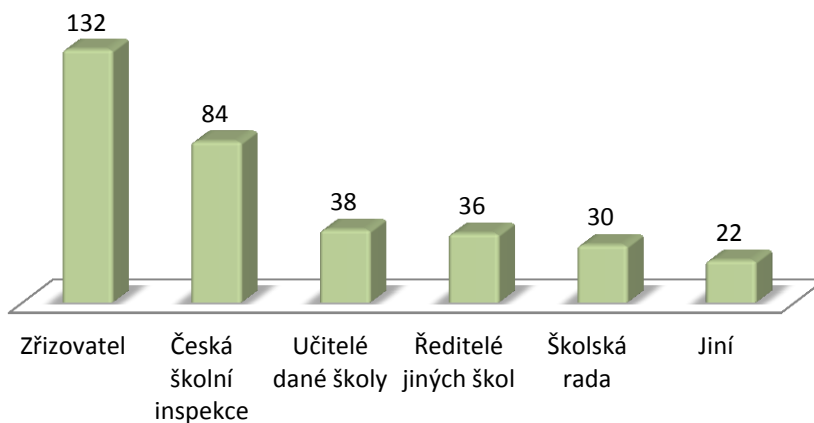
Cíl: zjistit, kdo by měl být kompetentní hodnotit, zda ředitel školy splňuje stanovený standard či nikoliv.

Mnoho ředitelů se obává formalismu a byrokracie při hodnocení a naplňování standardu a zároveň ho mohou vnímat jako ohrožující nástroj. S hodnocením vyvstává otázka objektivity a zároveň co s řediteli, kteří na standard nedosáhnou.

Většina respondentů zastává názor, že kompetentní osobou pro hodnocení plnění standardů řediteli je zřizovatel a následně Česká školní inspekce (viz graf č.21). Z grafu je také zřejmé, že ředitelé škol připouštějí, aby se

na jejich hodnocení podíleli také jejich podřízení pracovníci tzn. učitelé dané školy.

Graf 21 Kompetence k posuzování plnění standardu ředitelem školy



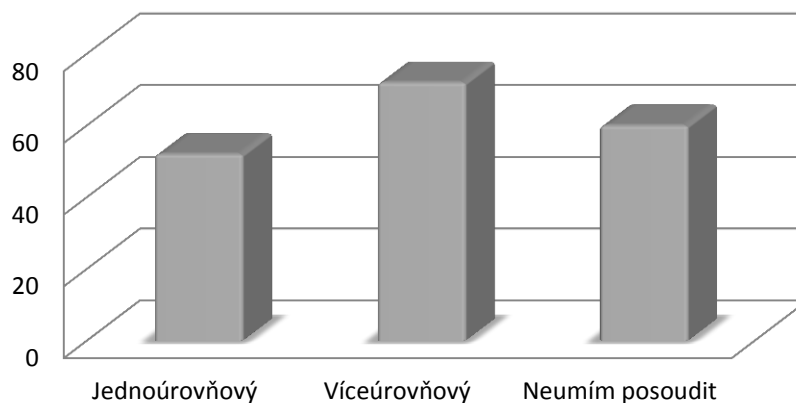
Položka č. 16: **Standard – jedno či víceúrovňový**

Typ: uzavřená

Cíl: zjistit názor na způsob nastavení (počet stupňů) standardu

V diskuzích v roce 2009 o standardech učitele většina oslovených politiků či odborníků považovala víceúrovňový standard za nutnost. Také většina respondentů (viz graf č. 22) tohoto šetření se vyjádřila pro zavedení víceúrovňového standardu. Můžeme se domnívat, že dosažení jednotlivých úrovní standardu bude podporováno komplexním systémem dalšího vzdělávání.

Graf 22 Úrovně standardu ředitele školy

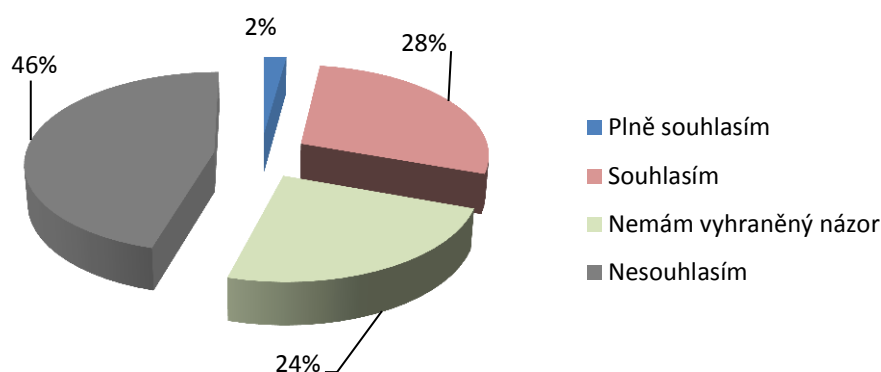


Položka č. 17 **Má být vytvořena jednotná verze standardu pro ředitele MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ?**

Typ položky: uzavřena, Likertova škála

Cíl: zjistit, zda bude postačující jednotná verze standardu pro ředitele všech typů škol a úrovní vzdělání.

Graf 23 Jednotná verze standardu ředitele školy



Při tvorbě standardu se vedou diskuze, zda se zaměřit na tvorbu jednoho obecného standardu pro ředitele všech druhů a stupňů škol a nebo, zda budou tvořeny specifikované standardy pro jednotlivé segmenty zvlášť, tzn.:

- Pro ředitele mateřských škol,
- Pro ředitele základních škol,
- Pro ředitele středních škol,
- Pro ředitele vyšších odborných škol.

Z šetření vyplývá, že 46% ředitelů (viz graf č. 23) se přiklání k vytvoření samostatných standardů pro jednotlivé segmenty. Naopak 30% respondentů se domnívá, že postačuje jednotná verze standardu pro všechny ředitele.

Položka č. 18 Stanovit tři nejdůležitější kritéria při konkurzním řízení.

Typ položky: otevřená

Cíl: zjistit od zkušených ředitelů podle jakých kritérií by vybírali nejschopnějšího ředitele školy.

Tato položka byla pojata jako otevřená, na kterou mohli respondenti volně odpovídat. Ředitelé škol se měli zamyslet, která tři kritéria by určitě při výběru nových ředitelů neměla chybět. Enumerace kritérií byla vskutku pestrá, ale po důkladném rozboru můžu stanovit následující výčet kritérií s největší frekvencí:

- Manažerské dovednosti a znalosti
- Znalost školských právních norem
- Dobře propracovaná strategie rozvoje školy

Pro doplnění uvádím ještě jedno doporučení, které se objevilo v odpovědích: „ Pokud ředitel přichází z jiného než školského prostředí, tak se vyrovnat s realitou zcela specifického prostředí jako je škola a v něm učitelé.“

V závěru dotazníku respondenti měli možnost volně se vyjádřit k problematice standardu ředitele či doplnit, co v dotazníku postrádali. Někteří využili této možnosti a já zde uvádím některé jejich názory:

„...od této problematiky se distancuji, zodpovědnost padá jen a jen na ředitele. Co se týká hodnocení ředitele – starostka je povoláním kadeřnice, přece nemůže kvalifikovaně hodnotit naši práci.“

„...moc tomu systému nevěřím, zatím si to nedovedu v praxi představit.“

„...tato funkce bude v budoucnu jen pro zralé, nezaměstnané, silné kariéristy či sebevrahy.“

Výše uvedený výběr je ten nejkritičtější, mnohé ostatní příspěvky byly v klidnějším duchu a většina z nich neměla dalších připomínek.

2.3 Výsledky výzkumu – zřizovatelé

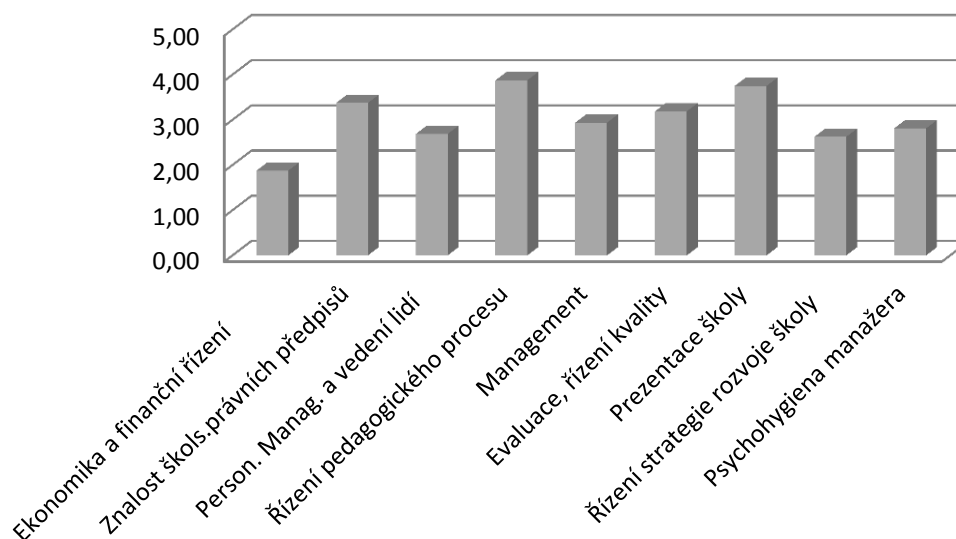
Pro zřizovatele byl vytvořen dotazník o 16 otázkách (viz příloha č. 3), které byly tvořeny tak, aby byly nejen zjištěny názory zřizovatelů, ale také aby byla možná komparace s odpověďmi respondentů-ředitelů škol. Zastoupení zřizovatelů ve výzkumu je velmi nízké a to především z řad krajských zřizovatelů (zhodnoceno v kapitole 2.1.1).

Položka č. 2 **Názor zřizovatelů na znalostní mezeru ředitelů škol ihned po nástupu do funkce**

Typ položky: škála, hodnoceno bodově, 1-velmi špatné znalosti, 5-nejlepší znalosti.

Cíl: zjistit oblast a úroveň znalostí ředitelů škol ihned po nástupu do funkce ředitele školy.

Graf 24 Hodnocení znalostí ředitelů škol bezprostředně po nástupu do funkce ředitele z pohledu zřizovatelů



Zřizovatelé hodnotící znalosti ředitelů škol bezprostředně po nástupu do funkce vyjádřili velkou nespokojenost s úrovní ekonomických znalostí a znalostí v oblasti řízení strategie rozvoje školy. Naopak nejlépe ředitelé byli hodnoceni v oblasti řízení pedagogického procesu a prezentace školy.

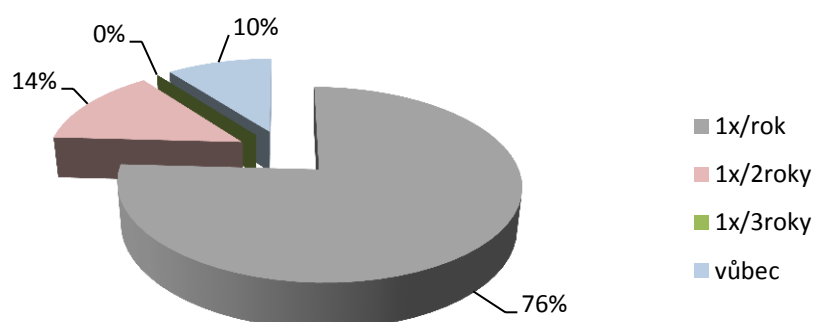
Nízká úroveň ekonomických znalostí odpovídá skutečnosti, že pedagogický pracovník nepřijde běžně do styku s ekonomikou školy a tudíž se jen velmi obtížně v prvopočátcích své ředitelské kariéry potýká s problematikou ekonomického řízení školy. Tyto výsledky plně korespondují s hodnocením samotných ředitelů (viz graf č. 5). Právě zde by významnou roli sehrálo funkční studium jako příprava pro budoucí ředitele škol.

Položka č. 3 **Četnost pracovního hodnocení ředitelů škol zřizovatelem.**

Typ položky: škála intervalová

Cíl: zjistit, jak často zřizovatelé hodnotí ředitele svých škol

Graf 25 Četnost pracovního hodnocení ředitelů škol zřizovateli



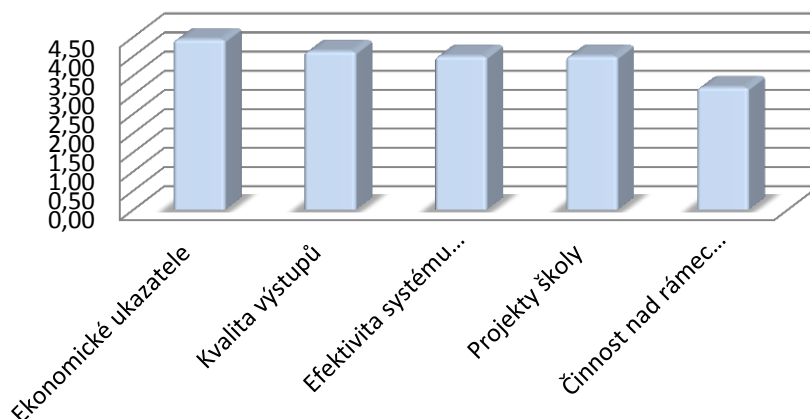
Převážná část zřizovatelů (76%) dle grafu č. 25 uvádí, že hodnotí ředitele svých škol jednou ročně. V kapitole 2.4 bude provedena komparace těchto údajů, kde bude zřejmé, že zřizovatelé se vidí v lepším světle než uvádějí ředitelé škol.

Položka č. 4 **Kritéria hodnocení výkonu ředitelů škol.**

Typ položky: škála, hodnoceno bodově, 1-nedůležité, velmi důležité

Cíl: zjistit váhu jednotlivých kritérií při hodnocení ředitelů z pozice zřizovatelů

Graf 26 Důležitost kritérií při hodnocení ředitelů škol z pohledu zřizovatelů



Graf č. 26 vypovídá, že nejdůležitějším kritériem pro hodnocení výkonů ředitelů škol se stávají ekonomické ukazatele školy a za těmito ukazateli v těsném závěsu následuje kvalita výstupů, čímž myslíme především úspěšnost u srovnávacích testů ZŠ, výsledky testů Kvalita, výsledky maturitních a závěrečných zkoušek aj.

Položka č. 5 Úroveň znalostí budoucích ředitelů škol při konkurzním řízení z pohledu zřizovatele.

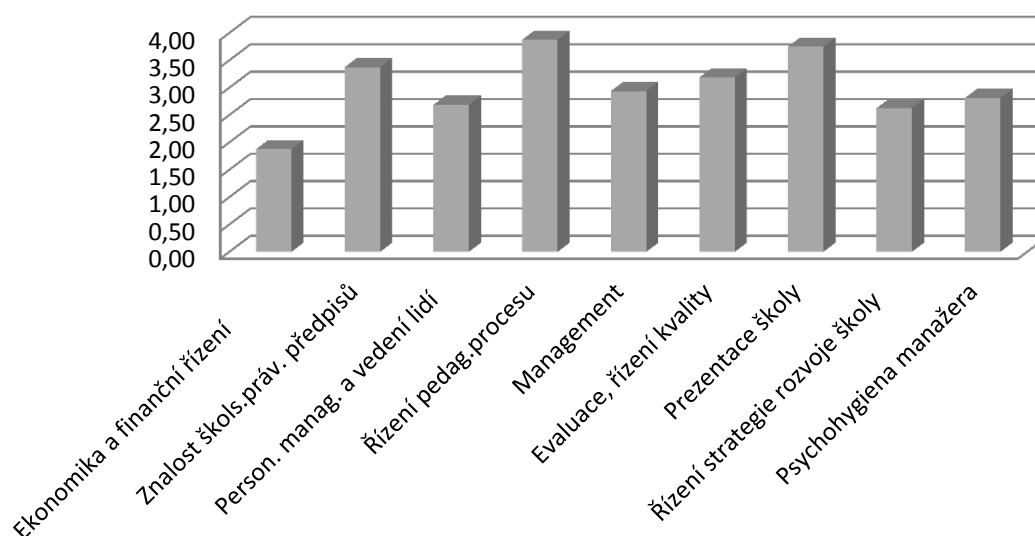
Typ položky: škála, hodnoceno bodově, 1-nejhorší, 5-nejlepší

Cíl: zjistit míru znalostí budoucích ředitelů v uvedených oblastech při konkurzním řízení z pohledu zřizovatele.

Zřizovatelé v rámci této otázky přisuzovali body jednotlivým znalostním oblastem ředitelům škol při konkurzním řízení. Z grafu č. 27 je patrné, že ředitelé škol, kteří se hlásí do konkurzního řízení mají nejhorší znalosti z oblasti ekonomiky, ale zároveň paradoxem je skutečnost, že tato oblast je nejdůležitějším kritériem pro hodnocení ředitelů, jak uvádí graf č. 26. Z těchto výsledků výzkumu je patrné, že nejdůležitější oblast pro manažerskou přípravu budoucích ředitelů škol je právě ekonomika, což může být východiskem pro koncipování dalšího vzdělávání a přípravě řídicích pracovníků škol. Zřizovatelé by na základě těchto výsledků měli v rámci projektu Ředitel21 prosazovat při stanovování karierního systému ředitele nezbytnost manažerského vzdělání a přípravu personálních záloh

budoucích ředitelů škol. Zároveň se potvrdila nejvyšší spokojenost se znalostmi v oblasti řízení pedagogického procesu, což koresponduje s hodnocením znalostí samotnými řediteli.

Graf 27 Zhodnocení znalostí ředitelů škol při konkurzním řízení zřizovateli

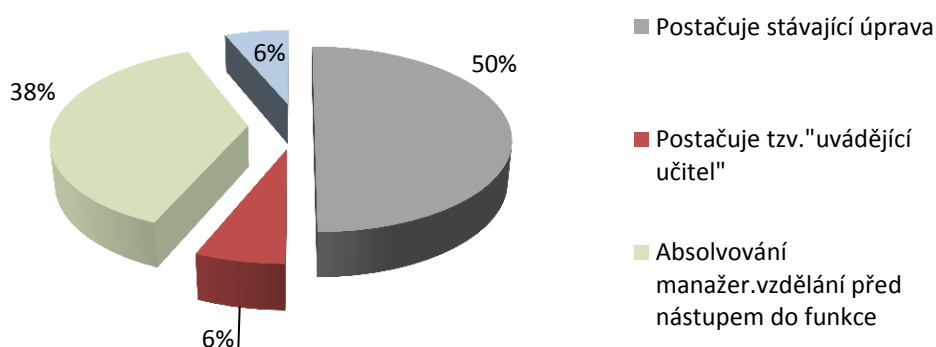


Položka č. 6 Potřeba manažerské přípravy před nástupem do funkce ředitele z pohledu zřizovatele.

Položka: uzavřená

Cíl: zjistit, zda zřizovatelé považují manažerské vzdělání před nástupem do ředitelské profese za nutnost a nebo postačuje stávající úprava dle zákona o pedagogických pracovnících.

Graf 28 Potřeba manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy z pohledu zřizovatele

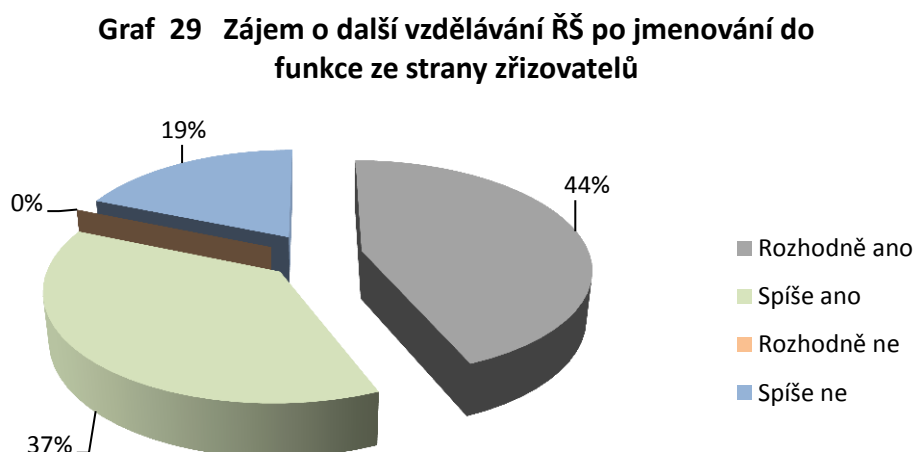


Z grafu č. 28 je patrné, že zřizovatelé v 50% nevidí nutnost, aby budoucí ředitelé absolvovali manažerské vzdělání před nástupem do funkce. Na druhou stranu je však zajímavé, že zřizovatelé vyjadřují velké nedostatky v manažerských znalostech budoucích ředitelů škol, jak uvádí graf č. 24 a č. 27.

Položka č. 7 Zájem o další vzdělávací aktivity nově jmenovaných ředitelů škol ze strany zřizovatelů.

Typ položky: škála

Cíl: zjistit, zda zřizovatelé sledují studium a prohlubování znalostí nově jmenovaných ředitelů a nebo zda po jmenování zájem zřizovatele o další vzdělávání ředitele je minimální či žádný.



Dle grafu č. 29 je zřejmé, že podstatná většina zřizovatelů tj. 81% se zajímá o další vzdělávání ředitelů škol. Téměř 20% zřizovatelů se přiznalo, že se o další vzdělávání ředitelů moc nezajímá. Tento nezájem pravděpodobně vychází ze skutečnosti, že další vzdělávání ředitelů není většinou u zřizovatelů zařazeno mezi kritéria pro pravidelné hodnocení ředitelů škol.

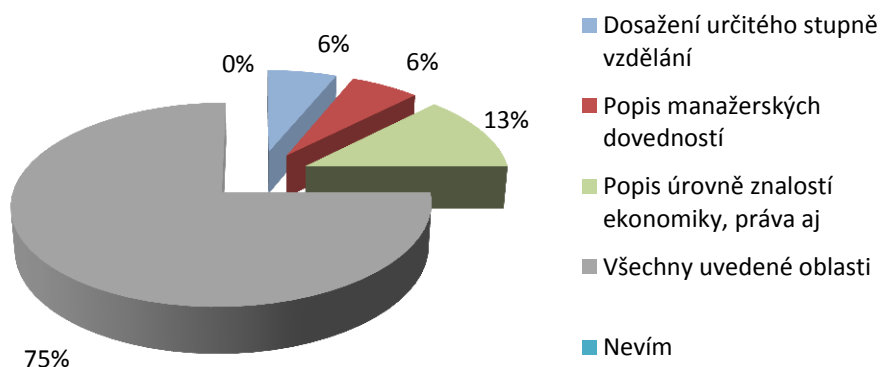
Položka č. 8 Náplň pojmu standard ředitele školy z pohledu zřizovatele.

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit představu zřizovatelů na náplň pojmu standard ředitele

Z výzkumného šetření je patrné, že zřizovatelé se domnívají, že nastavený standard ředitele by měl zahrnovat jak stanovený stupeň vzdělání, tak úroveň znalostí z ekonomiky, práva, managementu, řízení pedagogického procesu aj.

Graf 30 Obsah pojmu standard ředitele školy z pohledu zřizovatele



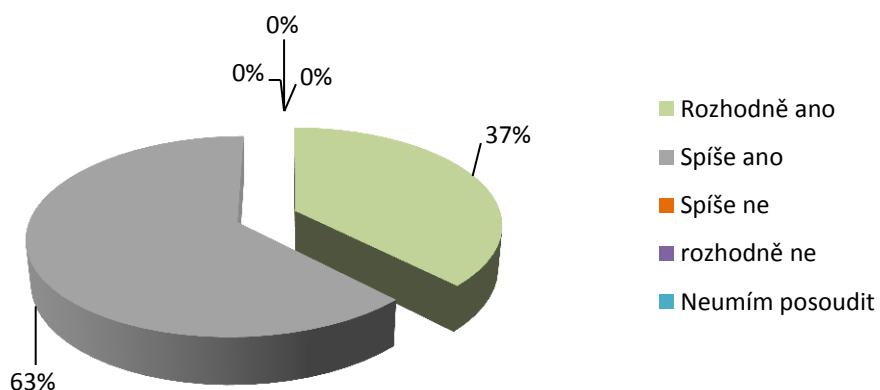
Položka č. 9 Potřeba vytvoření a stanovení standardu ředitele školy

Typ položky: uzavřená, škála

Cíl: zjistit názor zřizovatelů na potřebu stanovení standardu ředitele školy

Z šetření vyplývá 100% jednota zřizovatelů na potřebu stanovení standardu (viz graf č. 31). Můžeme se domnívat, že zřizovatele k tomuto stanovisku vede vidina standardu jako nápomocného prostředku k nastavení jednoznačných a konkrétních kritérií při výběru a hodnocení ředitelů škol.

Graf 31 Potřeba stanovení standardu ředitele školy z pohledu zřizovatelů

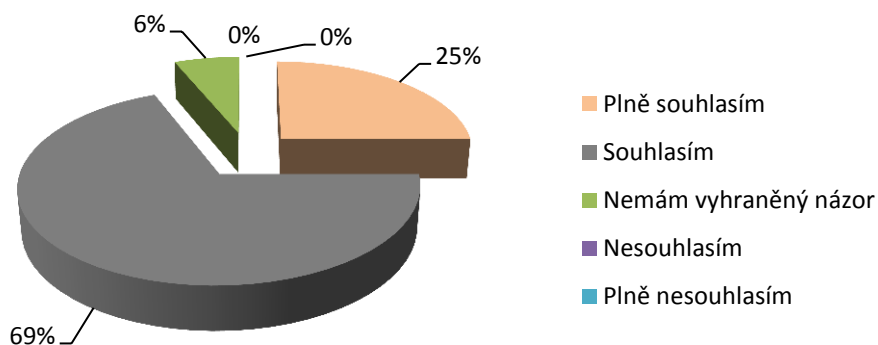


Položka č. 10 Vliv nastaveného standardu ředitele školy na výsledky konkurzního řízení z pohledu zřizovatele

Typ položky: uzavřená, škála

Cíl: zjistit, zda při konkurzním řízení bude mít stanovený standard ředitele pozitivní vliv na kvalitativně lepší výběr kandidátů na funkci ředitele školy.

Graf 32 Vliv standardu na kvalitnější výběr ředitelů škol při konkurzním řízení z pohledu zřizovatele



Z výsledků výzkumného šetření jednoznačně vyplynulo, že při výběru ředitelů škol bude významným kritériem naplnění standardu ředitele školy z řad kandidátů na funkci ředitele a zároveň nastavený standard by měl

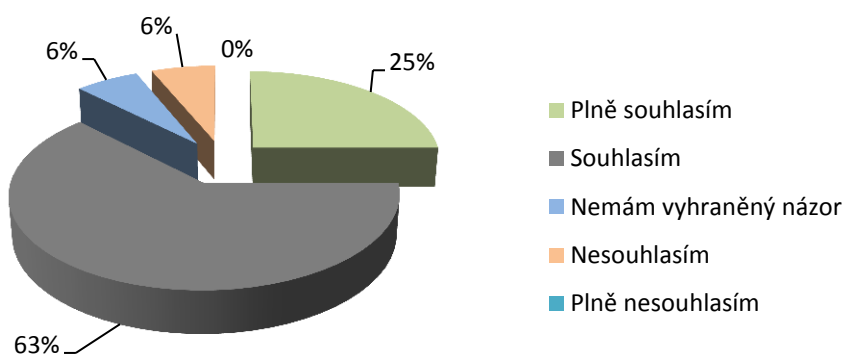
příspěť ke kvalitativně hodnotnějšímu výběru ředitelů škol s vyloučením subjektivních prvků.

Položka č. 11 Vliv standardu ředitele školy na kvalitu výstupů žáků s pozitivním vlivem na celkovou kvalitu úrovně vzdělávání v ČR

Typ položky: uzavřená, škála

Cíl: zjistit, zda standard ředitele ovlivní úroveň řízení školy a následně úroveň výstupů žáků potažmo, zda bude mít vliv na celkovou úroveň vzdělávání v ČR.

Graf 33 Vliv standardu na výstupy školy a na kvalitu vzdělávání v ČR



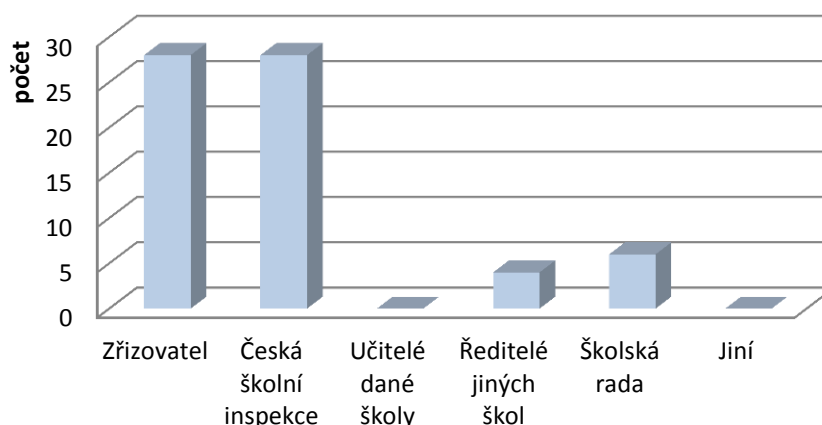
Z grafického vyjádření výsledků průzkumu je patrné, že 88% zřizovatelů je přesvědčeno, že nastavení standardu pozitivně ovlivní kvalitu řízení ve školách a zároveň kvalitu vzdělávání žáků. V konečném důsledku by nastavení standardu ředitele mohlo pozitivně ovlivnit stále klesající výsledky vzdělávání v ČR.

Položka č. 12 Kompetentnost k hodnocení plnění stanoveného standardu ředitele školy z pohledu zřizovatele

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit názor zřizovatele, kdo by mohl být kompetentní k hodnocení plnění standardu ředitele školy.

Graf 34 Kompetentnost k hodnocení plnění standardu ředitelem školy



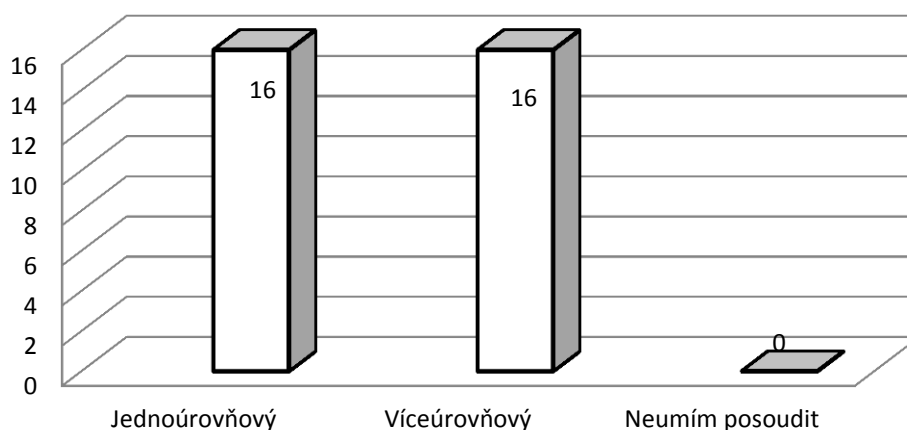
Výběr správné osoby hodnotitele je v procesu hodnocení velmi důležitý. Názory na to, kdo by měl hodnotit se různí. Z výsledku šetření vyplynulo, že hodnocení ředitelů, zda naplňují nastavený standard by měl provádět především zřizovatel a Česká školní inspekce. Podnětným názorem může být hodnocení ředitelů také školskou radou. V současné době, po novele školského zákona, získala školská rada pravomoc dát návrh zřizovateli na odvolání ředitele, což úzce souvisí s hodnocením práce ředitele.

Položka č. 13 Domníváte se, že standard ředitele školy by měl být nastaven jako jednoúrovňový (základní) nebo víceúrovňový (vyšší, dobrovolný)?

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit názor zřizovatele na stupňovitost standardu ředitele školy

Graf 35 Úroveň standardů



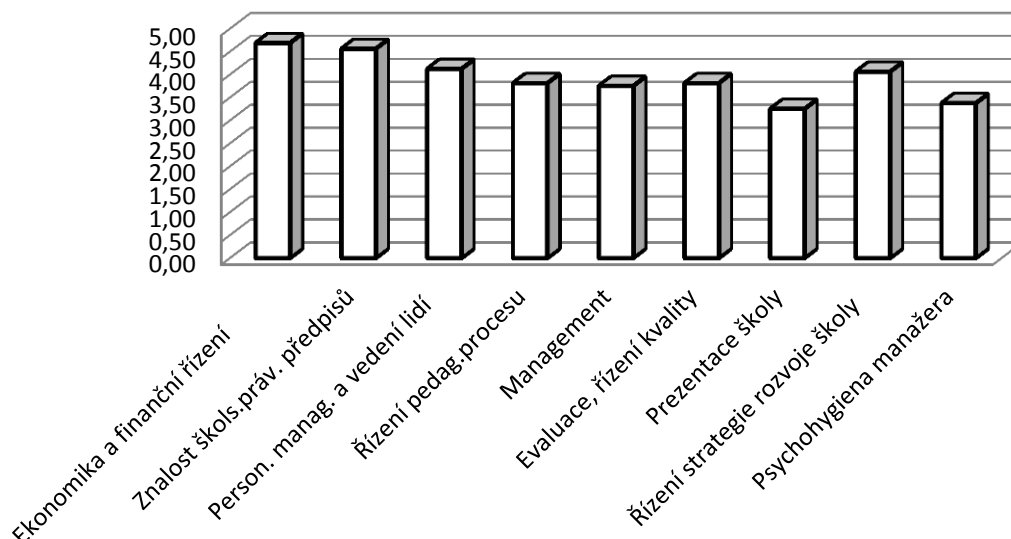
Z výzkumného šetření je zřejmá vzácná shoda, kdy přesná polovina respondentů-zřizovatelů se domnívá, že postačuje nastavit pouze jednoúrovňový - základní standard ředitele a druhá polovina naopak zastává názor víceúrovňového standardu, kdy ředitel školy po splnění základních předpokladů bude dále motivován k naplnění kvalitativně vyšších nároků pro funkci ředitele školy. Zde se nabízí otázka obsahu a rozsahu dalšího vzdělávání ředitelů škol.

Položka č. 14 Vzdělávací potřeby ředitelů škol z pohledů zřizovatelů.

Typ položky: hodnotící škála (1-nejmenší potřeba, 5-největší potřeba)

Cíl: zjistit, zda zřizovatelé jsou si vědomi potřeby vzdělávání ředitelů a zda znají jejich vzdělávací mezery

Graf 36 Vzdělávací potřeby ředitelů škol z pohledu zřizovatelů



Z výsledků šetření (viz graf č. 36) je patrné, že vzdělávací potřeby ředitelů škol z pohledu zřizovatelů jsou nejpotřebnější v oblasti ekonomiky, právních školských předpisů a v řízení strategie rozvoje školy. Můžeme konstatovat, že tyto výsledky plně korespondují s potřebami vzdělávání vycházející od samotných ředitelů škol (viz graf č. 9). Zřizovatelé se

zároveň domnívají, že ředitelé škol mají nejmenší potřebu se vzdělávat v oblasti prezentace školy, což patrně vyplývá z neznalosti komplexního marketingového vzdělávání. Prezentace školy totiž nespočívá jen v konání dnů otevřených dveří a vytištění letáček o škole.

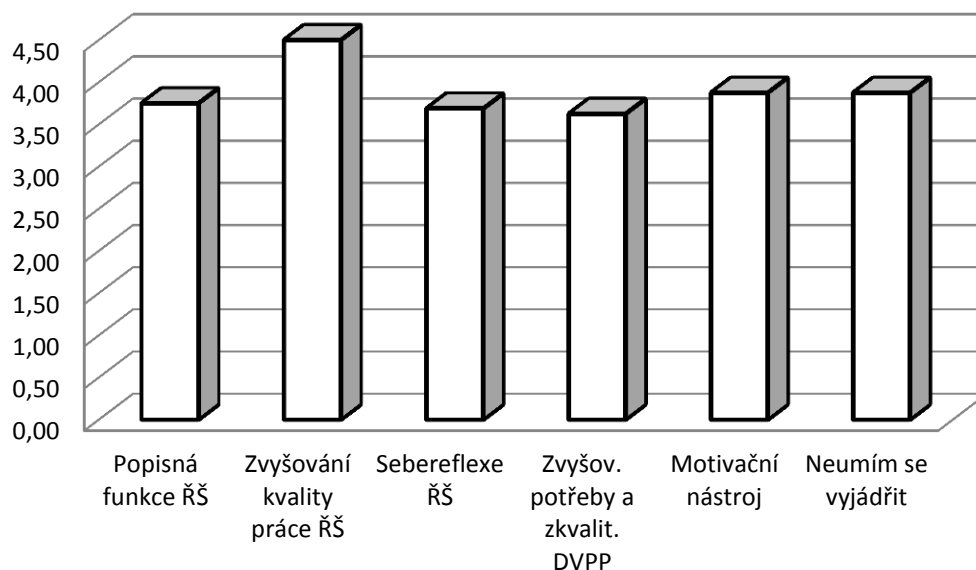
Položka č. 15 V čem spatřujete význam standardu ředitele školy?

Typ položky: hodnotící škála (1-nejmenší váha, 5-největší váha)

Cíl: zjistit v čem respondenti spatřují význam standardu ředitele školy

Z grafu č. 37 je patrné, že respondenti-zřizovatelé vidí standard ředitele jako hlavní nástroj motivace práce a ve zvyšování kvality práce ředitele školy.

Graf 37 Význam standardu ředitele školy



**Položka č. 16 Navrhovaná 3 nejdůležitější kritéria při konkurzním řízení
na pozici ředitele školy.**

Typ položky: otevřená

Cíl: zjistit, která kritéria jsou pro zřizovatele stěžejní při výběru ředitelů škol

Tato položka byla pojata jako otevřená, na kterou respondenti volně odpovídali. Zřizovatelé škol se vyjadřovali, která tři kritéria jsou při výběru ředitelů škol ta nejdůležitější z jejich pohledu. Výčet kritérií byl relativně zúžen oproti kritériím stanovených respondenty-řediteli škol. Po důkladném rozboru můžu stanovit následující výčet kritérií s největší frekvencí:

- Orientace v legislativě, finanční řízení školy.
- Osobnost s přirozenou autoritou řídit jak pedagogické tak nepedagogické pracovníky.
- Zpracování kvalitní koncepce školy se strategickými cíli (tzv. vidět za roh).

2.4 Komparace výsledků výzkumu

V této kapitole provedu komparaci výsledků výzkumného šetření dvou skupin respondentů a to zřizovatelů a ředitelů škol. Komparace bude provedena u vybraných výzkumných položek.

Položka: Zjištění úrovně znalostí v uvedených oblastech u ředitelů škol bezprostředně po nástupu do funkce ředitele školy

Typ položky: hodnotící škála (1-velmi špatné znalosti, 5-velmi výborné znalosti).

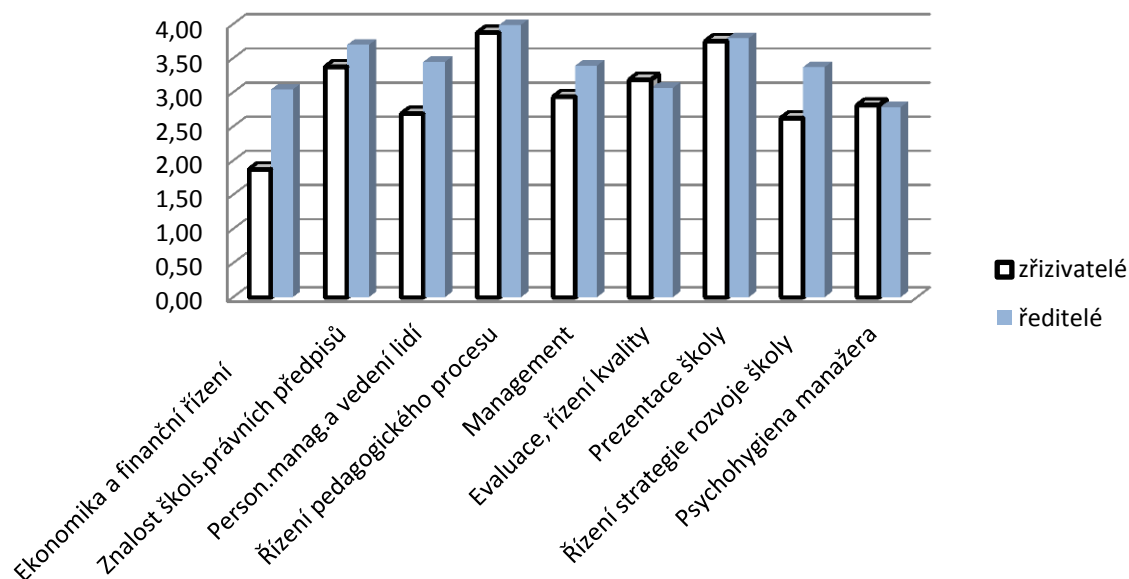
Cíl: porovnat názorovou hladinu na kvalitu znalostí u ředitelů po nástupu do funkce škol jak z pohledu samotných ředitelů, tak zřizovatelů

Srovnání úrovně znalostí ředitelů škol	zřizovatelé	ředitelé
Ekonomika a finanční řízení	1,88	3,04
Znalost školských právních předpisů	3,38	3,70
Personální management a vedení lidí	2,69	3,45
Řízení pedagogického procesu	3,88	3,99
Management	2,94	3,39
Evaluace, řízení kvality	3,19	3,07
Prezentace školy	3,75	3,79
Řízení strategie rozvoje školy	2,63	3,37
Psychohygiena manažera	2,81	2,78

Tabulka 8 Srovnání úrovně znalostí ředitelů škol

Z výsledku šetření, jak ukazuje tabulka č. 8 a graf č. 38, se ředitelé škol ve většině znalostních oblastí cítí na kvalitativně vyšší úrovni než je vidí zřizovatelé. Největší rozdíl v porovnání zřizovatel - ředitel je vidět u znalostí z ekonomiky a finančního řízení. Zřizovatelé jsou poměrně velmi nepokojeni s ekonomickými znalostmi u ředitelů škol, přičemž samotní ředitelé své znalosti hodnotí průměrně. Obdobný trend vidíme také v oblasti personálního managementu a řízení strategie rozvoje školy. Naopak velmi srovnatelné výsledky můžeme pozorovat v oblasti prezentace školy a psychohygieny manažera.

Graf 38 Porovnání úrovně znalostí ředitelů škol

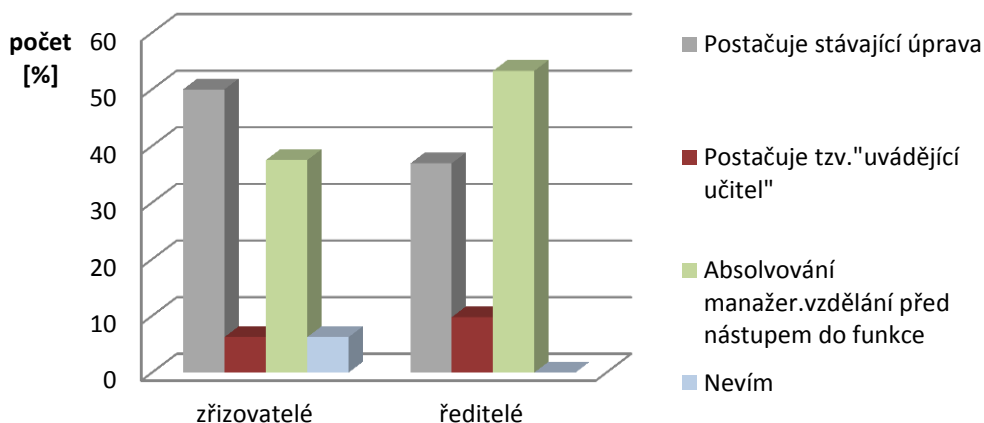


Položka: Potřeba manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy

Typ položky: uzavřená

Cíl: komparace názorů zřizovatelů a ředitelů škol na potřebu absolvování manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy

Graf 39 Komparace potřeby manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy



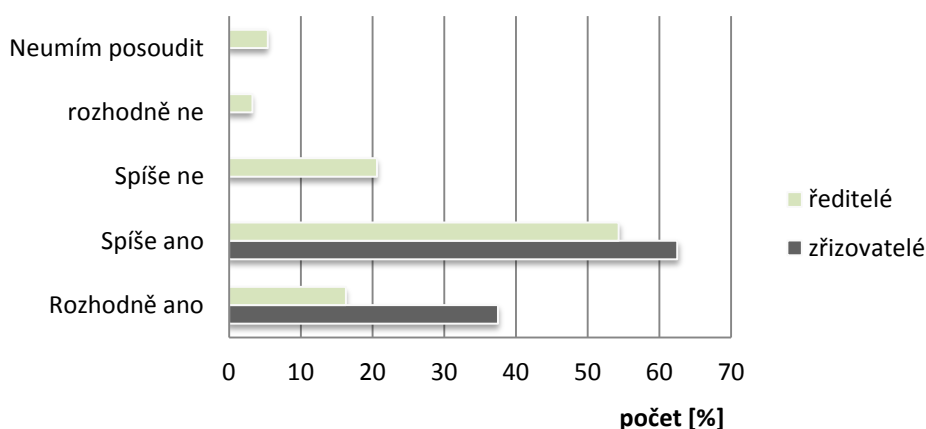
Z výzkumného šetření (graf č. 39) zřetelně vyplývá, že názory na manažerské vzdělání před nástupem do funkce ředitele se značně liší. Zřizovatelé škol se přiklání k názoru, že postačuje stávající právní úprava, kdežto ředitelé škol kladou větší důraz na funkční studium před nástupem do funkce. Tyto výsledky potvrzují neprovázanost názorů zřizovatelů a ředitelů. Na jedné straně zřizovatelé vidí (viz graf č. 24) velké mezery u ředitelů škol po nástupu do funkce a to především ve finančním řízení školy, managementu a vedení lidí a na straně druhé jen necelých 40% zřizovatelů považuje za přínosné absolvování funkčního studia před nástupem do funkce ředitele školy.

Položka: **Potřeba zavedení standardu ředitele školy do praxe.**

Typ položky: uzavřená, škála

Cíl: zjistit názorovou hladinu a vzájemné porovnání potřeby zavedení standardu ředitele školy

Graf 40 Komparace potřeby stanovení standardu ředitele školy



Při srovnání názorové hladiny na potřebu stanovení standardu ředitele školy se jednoznačně k nastavení přiklání zřizovatelé oproti ředitelům škol, kteří se ve volné otázce č. 19 vyjadřovali ve smyslu, že standard neudělá z ředitele kvalitního ředitele školy a je patrné, že přes 20%

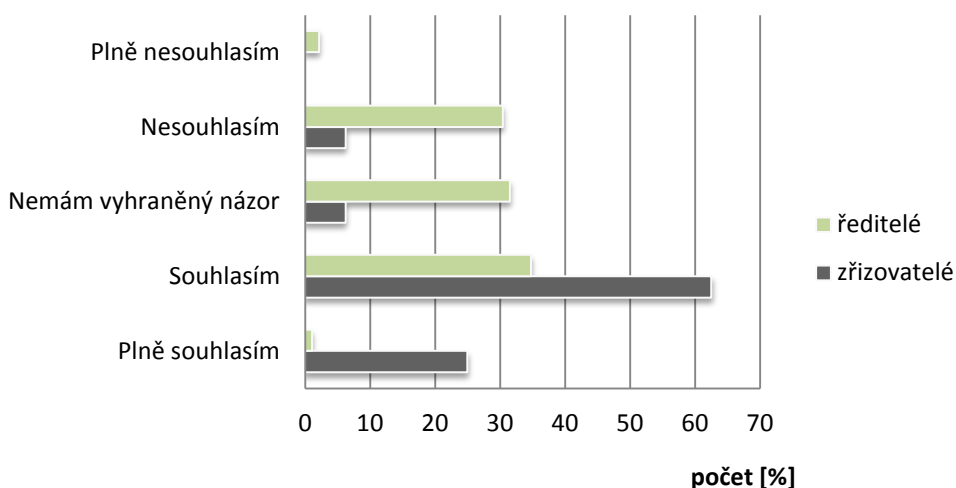
ředitelů nevyjádřilo nutnost se zavedením standardu.

Položka : Nastavení standardu ředitele školy přispěje ke zkvalitnění řízení školy s pozitivním dopadem na celkovou kvalitu výstupů školy potažmo na zlepšení stále klesající úrovně vzdělávání v ČR.

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit a porovnat názory zřizovatelů a ředitelů škol na vliv standardu v oblasti zkvalitnění řízení školy a na výstupy žáků

Graf 41 Vliv standardu na kvalitu řízení a vzdělávání



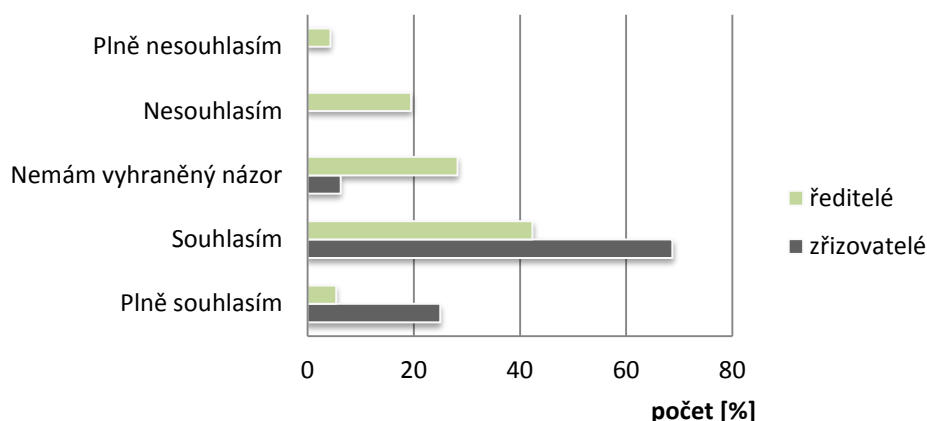
Z výsledku šetření (viz graf č. 41) je zřejmé, že zřizovatelé jsou v naprosté většině přesvědčeni o pozitivním vlivu standardu na kvalitu řízení a následně na kvalitu výstupů žáků. Stejné stanovisko však nezaujímají ředitelé škol. U ředitelů je pozorovatelný spíše negativní pohled na přímou úměru mezi nastavením standardu a kvalitou řízení potažmo vzdělání.

Položka: Nastavení standardu přispěje ke kvalitnějšímu výběru uchazečů na pozice ředitelů škol při konkurzním řízení

Typ položky: uzavřená

Cíl: zjistit a porovnat názorovou hladinu, zda standard ředitele ovlivní kvalitu výběru uchazečů na místo ředitele školy při konkurzním řízení.

Graf 42 Vliv standardu na vyšší úroveň výběru uchazečů při konkurzním řízení na funkci ředitele školy



Z výsledku šetření (graf č. 42) můžeme vyvodit, že respondenti-zřizovatelé jsou plně přesvědčeni o pozitivním vlivu standardu na kvalitu vybraných ředitelů škol v konkurzním řízení. Naopak respondenti-ředitelé škol v cca 24% nejsou přesvědčeni o pozitivním vlivu standardu při konkurzním řízení.

2.5 Shrnutí výsledků výzkumu a vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření, jehož respondenti byli zřizovatelé škol a ředitelé škol (viz kapitola 2.1.1).

Výzkumná otázka č. 1

Jaký postoj zauímají ředitelé škol a zřizovatelé k zavedení standardu ředitele školy?

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že pod pojmem standard si jak ředitelé, tak zřizovatelé představí dosažení určitého stupně manažerského vzdělání včetně popisu všech kompetencí. Z výzkumu je

zřejmé, že ředitelé škol zastávají skeptičtější postoj ke standardu než zřizovatelé, přesto se k jeho nastavení kladně vyjádřilo 70% ředitelů a 100% zřizovatelů.

Výzkumná otázka č. 2

V čem ředitelé škol a zřizovatelé spatřují přínos standardu ředitele školy?

Přínos standardu vidí dvě oslovené skupiny respondentů značně odlišně. Zatímco zřizovatelé velmi pozitivně hodnotí možný vliv standardu na kvalitu řízení a vzdělávání, tak ředitelé škol jsou v přínosu standardu velmi opatrní, avšak největší přínos vidí v možnosti sebereflexe. Výsledky šetření vypovídají o jisté nedůvěře ředitelů v oblasti vlivu standardu v konečný výběr ředitelů škol na kvalitativně vyšší úrovni než dosud. Podle ředitelů škol kvalitu řízení školy rovněž neovlivní nastavení standardu.

Jedná se o komplexní oblast, v níž se vyskytuje problematičnost měření „neměřitelného“ a tudíž při tvorbě standardu se musí přistupovat vnímavě se zřetelem na specifika funkce ředitele školy.

S nastavením standardu souvisí důležitost jednotlivých kompetencí, které mimo jiné specifikují manažerské znalosti ředitele školy. Ředitel školy má v současné době odpovědnost za všechny procesy ve škole, od ekonomiky, přes školské právní předpisy, evaluaci až po řízení pedagogického procesu. Na základě této skutečnosti byl také proveden výzkum a následná komparace výsledků v oblasti znalostí a potřeby vzdělávání ředitelů škol.

Výzkumné šetření mělo také ověřit tyto výroky (tvrzení):

- 1. Ředitelé škol postrádají po nástupu do funkce především znalosti v oblasti ekonomiky a finančního řízení, neboť je to hlavní kritérium při hodnocení ředitelů škol.**

Ředitelé škol ve výzkumu přiznali nejnižší znalost v oblasti psychohygieny manažéra a následovala oblast ekonomiky a finančního řízení školy. Toto zjištění je zcela zásadní pro nastavení přípravy ředitelů škol a také pro nastavení standardu jako nástroje pro hodnocení ředitelů. Byť ředitelé určili oblast ekonomiky oblastí, kde dosahují nejnižších znalostí, jsou ekonomické výsledky školy hlavním kritériem pro hodnocení práce ředitele školy. Z hlediska komparace jsou na základě sebehodnocení ekonomické znalosti ředitelů v roce 2012 nižší než v roce 2002.

Výrok 1 byl potvrzen.

- 2. Zřizovatelé škol se nespokojují se stávající přípravou ředitelů škol a plně si uvědomují nutnost manažerské přípravy ředitelů před nástupem do ředitelské pozice. Zřizovatelé budou iniciovat manažerskou přípravu větší měrou než samotní ředitelé škol.**

Je překvapující, že celých 50% zřizovatelů se ve výzkumu vyjádřilo pro zachování stávající úpravy dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a dokonce 6% zřizovatelů se domnívá, že postačuje tzv. „uvádějící ředitel.“

Ředitelé škol naopak doporučují v 53% manažerské studium před nástupem do funkce ředitele školy. Můžeme se domnívat, že tyto výsledky vycházejí ze samotné praxe ředitelů škol, kteří se zajisté v prvním období po jmenování potýkají s mnoha problémy, které by pravděpodobně mohli řešit snadněji či jim dokonce úplně předejít, pokud by absolvovali manažerskou přípravu.

Výrok 2 nebyl zcela potvrzen.

Závěr

Teoretická část diplomové práce formou odborné rešerše popisuje postavení ředitele školy, jeho role a funkce v současné škole. Popisuje role, kompetence ředitele a současný stav odborné manažerské přípravy na funkci ředitele školy ve vazbě na připravovaný standard ředitele.

Z teoretické části vyplývá, že standardy ředitelské profese jsou důležitým tématem, zejména v současné době, kdy dochází k poklesu kvality výsledků vzdělávání. Aby standard měl patřičnou vážnost, je žádoucí, aby byl zakotven v zákoně a stal se tak důležitou normou pro:

- Definování požadavků na ředitele školy.
- Celoživotní vzdělávání ředitelů škol.
- Měření kvality práce ředitele školy.
- Sebereflexi ředitele školy.
- Výběr řídicích pracovníků ve školství.

Cílem výzkumné části bylo zjistit názorovou hladinu na potřebu zavedení standardu ředitelské profese a jeho vliv na kvalitu řízení školy s možným dopadem až na kvalitu vzdělávání v ČR. Další součástí výzkumného šetření bylo zaměřit se na manažerské znalosti a posouzení jejich důležitosti z hlediska potřeby rozvoje v manažerské funkci ředitele školy.

Velmi pozitivním zjištěním dotazníkového šetření je také otevřený přístup respondentů-ředitelů škol k hodnocení svých manažerských znalostí. Uvědomují si své rezervy a potřeby v dalším vzdělávání a připravenost k naplňování standardu ředitelské profese.

Řešením současných nedostatků v oblasti přípravy ředitelů škol se jako nejúčinnější jeví zpracování kariérního řádu ředitele školy včetně standardu. Je potřeba věnovat velkou pozornost přípravnému manažerskému vzdělávání (FS1, FS2, Bc., Mgr.) a dalšímu vzdělávání

managementu škol včetně samostudia a manažerských praxí, případně tzv. rotace ředitelů škol.

Teoretická část práce může být do budoucna využita jako minimální teoretický základ a úvod do problematiky kompetencí a standardu ředitele školy. Správné nastavení standardu ředitele školy je možno chápat jako jedno z kritérií pro hodnocení a následné odměňování ředitelů škol.

Praktická část práce může být využita jako východisko pro další podrobnější výzkum a jako základ při práci v projektu Kariéra, jehož součástí je nastavení standardu ředitele školy a také v projektu Ředitel21. Výsledky výzkumu praktické části je možné v praxi uplatnit rovněž pro přípravu a další vzdělávání ředitelů škol, ale i pro další personální činnosti (například pracovní hodnocení ředitelů, stanovení kritérií pro výběr ředitelů v konkurzním řízení, aj.).

Vymezeného cíle v úvodu diplomové práce se mi podařilo dosáhnout.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Hierarchie tvorby standardu

Obrázek 2 Hierarchie managementu ve školství

Obrázek 3 Systém vzdělávání řídicích pracovníků v ČR

Obrázek 4 Dvě složky kompetence ve tvaru jin-jang

Obrázek 5 Klasifikace kompetencí ředitele školy

Obrázek 6 Model kompetence jako ledovce

Obrázek 7 Hierarchický model struktury kompetence ve tvaru pyramidy

Obrázek 8 Kompetenční model řídicího pracovníka ve školství

Obrázek 9 Využití kompetenčního modelu

Obrázek 10 Ucelený systém kariéry ředitele

Obrázek 11 Hierarchie kompetencí

Obrázek 12 Vliv kvality vedení na výsledky studentů

Obrázek 13 Složky hodnocení pracovníků

Obrázek 14 Oblasti hodnocení pracovníků

Seznam tabulek

Tabulka 1 Změny v manažerských činnostech

Tabulka 2 Komparace úrovní znalostí

Tabulka 3 Srovnání významu znalostí v daných oblastech

Tabulka 4 Potřeba doplnění znalostí v uvedených oblastech

Tabulka 5 Srovnávací analýza jednotlivých oblastí znalostí

Tabulka 6 Nabídka vzdělávacích modulů

Tabulka 7 Srovnávací potřeby vzdělávání s nabídkou vzdělávacích aktivit

Seznam grafů

Respondenti – ředitelé škol

- Graf 1 Ředitelé – čas strávený jednotlivými aktivitami
- Graf 2 Složení respondentů (ředitelů) podle druhů školy
- Graf 3 Zastoupení jednotlivých zřizovatelů
- Graf 4 Složení ředitelů škol podle délky praxe v řídicí funkci
- Graf 5 Hodnocení vlastních znalostí v uvedených oblastech bezprostředně po nástupu do funkce ředitele školy
- Graf 6 Srovnání výsledků hodnocení znalostí
- Graf 7 Důležitost znalostí pro práci ředitele školy
- Graf 8 Důležitost znalostí pro práci ředitele školy – komparace
- Graf 9 Potřeba doplnění znalostí u ředitelů škol
- Graf 10 Srovnání vlastního hodnocení, důležitosti a potřeby znalostí v jednotlivých oblastech
- Graf 11 Nedostatek vzdělávací nabídky pro ředitelé škol
- Graf 12 Srovnání potřeby a nabídky vzdělávání
- Graf 13 Frekvence pracovního hodnocení ředitelů škol zřizovatelem
- Graf 14 Důležitost kritérií hodnocení ředitelů škol
- Graf 15 Potřeba manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy
- Graf 16 Obsah pojmu standard ředitele školy

Graf 17 Potřeba zavedení standardu ředitele školy

Graf 18 Význam standardu ředitele školy

Graf 19 Vliv standardu na kvalitnější výběr ředitelů škol při konkurzním řízení

Graf 20 Vliv standardu na úroveň řízení školy a kvalitu vzdělávání

Graf 21 Kompetence k posuzování plnění standardu ředitelem školy

Graf 22 Úroveň standardu

Graf 23 Jednotná verze standardu ředitele školy

Respondenti – zřizovatelé škol

Graf 24 Hodnocení znalostí ředitelů škol bezprostředně po nástupu do funkce ředitele z pohledu zřizovatelů

Graf 25 Četnost pracovního hodnocení ředitelů škol zřizovatelem

Graf 26 Důležitost kritérií při hodnocení ředitelů škol z pohledu zřizovatelů

Graf 27 Zhodnocení znalostí ředitelů škol při konkurzním řízení zřizovateli

Graf 28 Potřeba manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy z pohledu zřizovatele

Graf 29 Zájem o další vzdělávání ředitelů škol po jmenování do funkce ze strany zřizovatelů

Graf 30 Obsah pojmu standard ředitele školy z pohledu zřizovatele

Graf 31 Potřeba stanovení standardu ředitele školy z pohledu zřizovatele

Graf 32 Vliv standardu na kvalitnější výběr ředitelů škol při konkurzním řízení z pohledu zřizovatele

Graf 33 Vliv standardu na výstupy školy a na kvalitu vzdělávání v ČR

Graf 34 Kompetentnost k hodnocení plnění standardu ředitelem školy

Graf 35 Úroveň standardu

Graf 36 Vzdělávací potřeby ředitelů škol z pohledu zřizovatelů

Graf 37 Význam standardu ředitele školy

Grafy – komparace výsledků výzkumu

Graf 38 Porovnání úrovně znalostí ředitelů škol

Graf 39 Komparace potřeby manažerského vzdělání před nástupem do funkce ředitele školy

Graf 40 Komparace potřeby stanovení standardu ředitele školy

Graf 41 Vliv standardu na kvalitu a vzdělávání

Graf 42 Vliv standardu na vyšší úroveň výběru uchazečů při konkurzním řízení na funkci ředitele školy

Seznam použité literatury

AMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

BACIK, F. 1997. Otázky řízení školství v evropském kontextu. *Pedagogika*. 1997, roč. 47, č. 1. ISSN 3330-3815.

BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. 1998. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-49-8.

BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. a kol. 2002. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.

CEJTHAMR, V.; DĚDINA, J. 2010. *Management a organizační chování*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.

EGER, L. 2006. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HANDLÍŘ, J. 1998. *Management pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Computer Press, 1998. ISBN 80-7226-095-2.

HAYGROUP. Using Competencies to Identify High Performers: An Overview of the Basics [online]. 2003 [cit. 2012-04-2]. Dostupný z WWW: <http://www.haygroup.com/downloads/ww/Using_Competencies_to_Identify_High_Performers--An_Overview_of_the_Basics.pdf>.

HENDL, J. 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

HRONÍK, F. 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

KALOUS, J.; KOTÁSEK, J.; BACIK, F. 1997. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1679-5.

- Kirkham, G. 2010. Přednáška na UK v Praze, PedF ČŠM 2010.
- KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.
- KOUBEK, J. 2003. *Personální práce v malých podnicích*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0602-4.
- KOUBEK, J. 2000. *ABC Praktické personalistiky*. Praha: LINDE, 2000. ISBN 80-86131-25-4.
- KOVÁCS, J. 2007. *Manažerské dovednosti*. Ostrava: Vysoká škola báňská. Technická univerzita, 2007. ISBN 978-8024-814-23-0.
- Kubeš, M.; Spillerová, D.; Kurnický, R. 2004. *Manažerské kompetence. Způsoblosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- LHOTKOVÁ, I. 2011. Střední management v kontextu školy. *Řízení školy*. 2011, roč. VIII, č. 9. ISSN 1214-8679.
- LHOTKOVÁ, I. Příprava vzdělávacích lídrů. *Řízení školy*. 2011, roč. VIII, č. 5, s. 3. ISSN 1214-8679.
- McKinsey & Company *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. [online]. Praha, září 2010. [cit. 2012-04-01]. Dostupné na [www<:http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/>](http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/).
- MINTZBERG, H. 1980. *The Nature of Managerial Work*. New York: Prentice Hall College Division. ISBN 978-0136104025.
- NEZVALOVÁ, D. Kompetence ředitele školy. e-Pedagogium [on-line]. 2003, roč. 3, č. 1. [cit. 2012-2-11]. Dostupné na [www: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>](http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm).
- NOVÝ, I.; SURYNEK, A. 2002. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0384-X.
- OBST, O. 2006. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1359-0.
- PETŘÍKOVÁ, R. a kol. 2002. *Lidé - zdroj kvality, znalostí a podnikových výkonů*. Ostrava: Dům techniky, 2002. ISBN 80-02-01490-1.
- PLAMÍNEK, J. 2008. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2448-5.

- PLAMÍNEK, J.; Fišer, R. 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1074-9.
- POL, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno. Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PROKOPENKO, J.; KUBR, M. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- ROBBINS, S. P.; COULTER, M. 2004. *Management*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0495-1.
- RÝDL, K. 1996. *Cesta k autonomní škole*. Praha: Strom, 1996. ISBN 80-901662-8-8.
- RYMEŠ, M. 2011. *Moderní řízení*. 2011, roč. VIII, č. 4, ISSN 1214-8679.
- SLAVÍKOVÁ, L. 2003a. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2003.
- SLAVÍKOVÁ, L.; KARABEC, S. 2003b. *Ředitel školy – leader i manažer*. Praha–Manchester:Formata, 2003. ISBN 80-239-2209-2.
- SLAVÍKOVÁ, L. 2003c. *Řízení školy a pedagogického procesu*. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2003. ISBN 80-7315-057-3.
- STÝBLO, J. 2008. *Management současný a budoucí*. Praha: Professional Publishing, 2008. ISBN 978-8-086946-67-2.
- SURYNEK, M.; KOMÁRKOVÁ, A.; KAŠPÁRKOVÁ, R. 2001. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-42001.
- ŠTEFLOVÁ, J. 2007. Jak hodnotit učitele. *Učitelské noviny*. 2007, roč. CX, č. 11. ISSN 0139-5718.
- ŠULEŘ, O. 2008. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2316-4.
- TROJAN, V. 2008. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: ČŠM Pedf UK Praha 2008.
- TROJAN, V. 2010. Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice. *Řízení školy*. 2010, roč. VII, č. 12. ISSN 1214-8679.
- TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VEBER, J. a kol. 2009. *Management*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.

VODAČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. 1994. *Management: Teorie a praxe 80. a 90. let*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85-60355-1.

VODÁČEK L.; VODÁČKOVÁ O. 2006. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2006. ISBN ISBN 80-7261-143-7.

Pedagogická fakulta UK – ČŠM. (2008). *Řízení pedagogického procesu*. [CD-ROM]. Verze 2008. Praha.

Standardy ředitele školy (Nezvalová, 2003)

1. Základní cíle ředitele

- Profesionálně vést školu tak, aby docházelo k jejímu neustálému zdokonalování a byla zajištěna vysoká kvalita vzdělávání pro všechny její žáky.

Ředitel je vedoucí profesionál ve škole. Ve spolupráci s ostatními pracovníky školy ředitel poskytuje vizi, vedení a koncepci školy a zajišťuje, že škola je řízena tak, aby byly splněny její cíle. Ředitel také hledá podporu širší komunity pro školu, přičemž vytváří a rozvíjí kontakty např. s jinými školami, školskými úřady a institucemi, poskytujícími další vzdělání, zaměstnavateli, úřady práce a jinými organizacemi. Ředitel je zodpovědný za vytváření produktivního vyučovacího prostředí, za každodenní řízení, organizaci a administraci školy.

2. Klíčové dovednosti vedoucího pracovníka

Dovednosti vedoucího pracovníka vedou k efektivním výsledkům:

a) ve škole, kde:

- je pozitivní klima pro vyučování a učení a dobré vzájemné vztahy; učitelský sbor, členové rady školy a žáci mají snahu dosáhnout úspěchu a rodiče mají důvěru ve vedení a řízení školy; učitelé a členové rady školy jsou seznámeni s odpovědností za svěřené úkoly a plně přispívají k rozvoji školy a úspěšné implementaci školské politiky do praxe; kurikulum efektivně podporuje žákův rozvoj a připravuje ho pro život;
- úspěšnost a efektivita školy je vytvářena učitelským sborem, vybavením školy a využitím zdrojů; finanční management a administrace jsou efektivní a pečlivě sestavený finanční rozpočet je zaměřen na zlepšení vzdělávacích výsledků školy; finance jsou účelně využívány;

b) žáci, kteří

- dělají pokrok ve vztahu k očekávané nebo lepší než očekávané úrovni; zajímají se o předměty, které studují a jsou vysoce motivováni, jejich přístupy a chování přispívají k vytváření dobrého pracovního prostředí ve škole;

c) učitelé, kteří

- mají dostačující vědomosti a dovednosti v předmětech, kterým vyučují; mají vysoká očekávání o svých žácích; plánují výuku, která odpovídá potřebám všech žáků ve třídě; postupují odpovídajícím tempem; využívají efektivně času a všech zdrojů; pravidelně hodnotí žákovu práci; jsou systematicky monitorováni, hodnoceni a podporováni v jejich práci;

d) rodiče, kteří

- dobře spolupracují se školou; rozumí a podporují práci školy, jsou informováni o výsledcích a rozvoji svých dětí; vědí, jak mohou podporovat a asistovat při jejich rozvoji;

e) členové rady školy, kteří

- plní jejich statutární povinnosti a činí školu odpovědnou za kvalitu poskytovaného vzdělání.

3. Profesionální vědomosti a porozumění

K odpovědnému a efektivnímu řízení a vedení potřebují ředitelé specifické vědomosti a dovednosti, které budou přirozeně vyžadovat časem změny, proto budou pravidelně revidovány. Následující oblasti vědomostí a porozumění jsou relevantní pro všechny školy, ačkoliv některé aspekty bude zapotřebí odlišně interpretovat podle typu a velikosti školy. Odborné znalosti ředitele jsou demonstrovány schopností aplikovat tyto vědomosti a porozumění v každé z klíčových oblastí vedení.

Ředitelé by měli znát a porozumět :

- a. co vytváří kvalitu vzdělávání, charakteristiky efektivní školy, strategie pro růst žákových úspěchů a podporu rozvoje jeho duchovních, morálních a kulturních hodnot a dobrého chování;
- b. strategie efektivního vyučování a učení;

- c. aplikace informačních technologií ve výuce a řízení;
- d. využití dat a informací pro formulování cílů pro dosažení zlepšení žákových výsledků;
- e. požadavky a modely kurikula a jeho hodnocení;
- f. efektivní vyučovací metody a metody hodnocení, včetně využití informačních technologií;
- g. politické, ekonomické, sociální, náboženské a technologické podmínky, které mají vliv na strategické a operační plánování;
- h. styly vedení a jejich účinnost v odlišných kontextech školy;
- i. řízení, včetně pracovního zákona, legislativy, personálních a vnějších vztahů, financí, změny;
- j. národní vzdělávací politika, role a funkce národních institucí;
- k. současná struktura školství a její důležitost pro klíčové otázky řízení;
- l. informační a metodické materiály národních institucí a asociací;
- m. řízení na národní, místní a školní úrovni;
- n. význam inspekce a výzkumu pro rozvoj školy;
- o. strategie pro vyučování o povinnostech, odpovědnosti, možnostech a právech občana;
- p. strategie pro vyučování o etnických a kulturních diversitách;

4. Dovednosti a vlastnosti

Následující dovednosti a vlastnosti jsou podstatné. Očekává se, že ředitel je schopen je aplikovat jednotlivě a v kombinaci s ostatními klíčovými oblastmi vedení.

. *Dovednosti vedení* – schopnost vést a řídit lidi, aby pracovali na společných cílech

Ředitelé by měli být schopni užívat odpovídající styly vedení v různých situacích, aby dokázali:

- i. vytvořit souhlas všech zúčastněných s jasnou vizí instituce;
- ii. iniciovat a řídit změnu;
- iii. stanovit priority, plán a organizaci;
- iv. řídit a koordinovat práci jiných;

- v. budovat, podporovat a pracovat s vysoce výkonným týmem;
- vi. pracovat jako část týmu;
- vii. rozdělit odpovědnosti, delegovat úkoly a sledovat, jak jsou plněny;
- viii. motivovat a inspirovat žáky, učitelský sbor, rodiče a širokou veřejnost;
- ix. hledat radu a podporu pokud je to potřebné;
- x. jednat citlivě s lidmi a řešit konflikty.
- xi. mít všeobecná důvěryhodnost a schopnost ovlivnit ostatní;
- xii. poskytovat profesionální vedení práce ostatních;
- xiii. být schopen využít závěrů inspekce a výzkumných zjištění;
- xiv. aplikovat dobré zkušenosti z jiných sektorů a organizací.

a. *Rozhodovací dovednosti* – schopnost pozorovat, řešit problémy a činit rozhodnutí

Ředitelé by měli být schopni:

- i. činit rozhodnutí na základě analýzy, interpretace a porozumění relevantních dat a informací;
- ii. myslet kreativně, řešit problémy a identifikovat příležitosti;
- iii. demonstrovat dobré posouzení a správné rozhodnutí.

b. *Komunikativní dovednosti*

Ředitelé by měli být schopni:

- i. komunikovat efektivně;
- ii. vyjednávat a konzultovat efektivně;
- iii. ovládat komunikační systémy;
- iv. řídit jednání efektivně;
- v. rozvíjet kontakty a efektivně je využívat.

c. *Sebeřízení* – schopnost plánovat čas efektivně a uplatňovat dobré sebeřízení

Ředitelé by měli být schopni:

- i. stanovit priority a efektivně řídit svůj čas;
- ii. pracovat pod tlakem a termínovaně;
- iii. dosáhnout úspěšných profesionálních cílů;
- iv. mít zodpovědnost za svůj profesionální rozvoj;

d. *Vlastnosti*

Ředitelé by měli disponovat vlastnostmi úspěšných a výkonných učitelů v kontextu s jejich řídicí rolí, včetně:

- i. personálního přínosu;
- ii. energie, ráznosti, vytrvalosti;
- iii. důvěryhodnosti;
- iv. entusiasmů;
- v. intelektuální dovednosti;
- vi. spolehlivosti a integrity;
- vii. konsensu.

5. Klíčové oblasti vedení

Úkoly vedení a řízení školy jsou stanoveny pro každou z klíčových oblastí vedení:

- . Strategické řízení a rozvoj školy;
- A. Vyučování a učení;
- B. Vedení a řízení sboru;
- C. Efektivní využívání učitelského sboru a materiálních zdrojů;
- D. Odpovědnost.

E. **Strategické řízení a rozvoj školy**

Ředitelé, ve spolupráci s radou školy, rozvíjejí strategický plán školy, analyzují a plánují budoucí potřeby školy a další rozvoj v místním, národním a mezinárodním kontextu.

Ředitelé:

- i. vedou tým svým příkladem, poskytují motivaci a inspiraci;

- ii. vytvářejí kulturu školy a poskytují vizi, která zajistí efektivní vyučování a úspěšné učení žáků, zabezpečují souhlas rodičů a širší komunity s vizí školy;
- iii. vytvářejí a implementují strategický plán školy v souladu s finančními prostředky; strategický plán identifikuje priority a cíle, které zajišťují, co největší úspěšnost žáků a rostoucí efektivitu učitelovy práce a vedou k neustálému rozvoji školy;
- iv. zajišťují, že se všichni podílejí na dosažení dlouhodobých a krátkodobých cílů;
- v. zajišťují, že řízení, financování, organizace a administrace školy podporují vizi školy a její cíle;
- vi. zajišťují, že koncepce a praxe školy respektuje národní, místní a školní statistické údaje a výsledky výzkumů;
- vii. monitorují, hodnotí a podávají zprávy o efektech koncepce, priorit a cílů školy v praxi.

F. Vyučování a učení

Ředitelé, ve spolupráci s ostatními pracovníky školy, zajišťují efektivní vyučování ve škole, monitorují a hodnotí kvalitu vyučování a dosažené výsledky žáků a vymezují cíle pro jejich zlepšení:

- i. zajišťují klima školy, které podporuje kvalitní výuku a co nejlepší výsledky žáků, dobré chování a disciplínu žáků, která umožňuje dosažení těchto výsledků;
- ii. určují, řídí a implementují kurikulum a jeho hodnocení;
- iii. zajišťují, že zlepšení ve funkční gramotnosti a informační technologii jsou prioritní cíle pro všechny žáky, včetně žáků se speciálními potřebami;
- iv. zajišťují odpovídající poradenství, které je dostupné žákům;
- v. zajišťují, že žáci rozvíjejí své studijní dovednosti, aby se učili efektivněji a s rostoucí samostatností;
- vi. monitorují a hodnotí kvalitu vzdělávání;

- vii. vytvářejí a podporují pozitivní strategie pro rozvoj dobrých vztahů mezi minoritami;
- viii. rozvíjejí efektivní vztahy s komunitou a ostatními sociálními partnery;
- ix. vytvářejí a zvládají spolupráci s rodiči k podpoře a zlepšení výsledků žáků a jejich osobnostního rozvoje.

G. Vedení a řízení sboru

Ředitelé vedou, motivují, podporují a řídí sbor, aby zabezpečili jeho rozvoj:

- i. maximalizují příspěvek sboru k zvýšení kvality vzdělávání a zajišťují konstruktivní pracovní vztahy mezi učitelským sborem a žáky;
- ii. plánují, podporují a hodnotí práci skupin, týmů a jednotlivců, zabezpečují delegování úkolů a rozdělení odpovědností;
- iii. implementují vhodné styly vedení;
- iv. motivují a umožňují sboru uskutečňovat jeho role prostřednictvím vysoké kvality dalšího vzdělávání, koncipovaného na základě vzdělávacích potřeb;
- v. řídí profesionální rozvoj sboru, podporují a koordinují opatření vedoucí k vysoké kvalitě profesionálního rozvoje metodami jako je např. koučing; využívají i jiné instituce např. vysoké školy, školské úřady a asociace;
- vi. chápou očekávání jiných, včetně vedoucích předmětů a zajišťují, že začínající učitelé jsou adekvátně vzděláváni, monitorováni, odporováni a hodnoceni v souladu se standardy pro kvalifikaci učitelů a kariérní růst;
- vii. jsou motivováni a takto motivují i sbor;
- viii. zajišťují, že profesionální povinnosti jsou plněny tak, jak je specifikováno v pracovním řádu pro učitele a ředitele.

H. Úspěšný a účinný rozvoj učitelského sboru a materiálních zdrojů

Ředitelé využívají lidských a materiálních zdrojů úspěšně a účinně tak, aby splnili specifické cíle v souladu se strategickým plánem školy:

- i. spolupracují s radou školy a staršími kolegy tak, aby dosáhli co nejlepších výsledků;
- ii. spolupracují se staršími kolegy, aby účinně rozvíjeli sbor a zlepšili kvalitu poskytovaného vzdělání;
- iii. vymezují priority pro výdaje, využití finančních zdrojů a zajišťují efektivní administraci a kontrolu;
- iv. řídí a organizují služby efektivně, aby zajistili potřeby kurikula a zdravotní a bezpečnostní předpisy;
- v. řídí, monitorují a vyhodnocují kvalitativně a kvantitativně dosažené výsledky a využívají všech dostupných zdrojů k zajištění zlepšení kvality vzdělávání a zlepšení žákovských výsledků.

I. Odpovědnost

Ředitelé jsou odpovědní za úspěšnost a účinnost radě školy a ostatním, včetně žáků, rodičů, místním zaměstnavatelům a místní komunitě:

- i. poskytují informace, objektivní radu a podporu radě školy, aby umožnili docílit její zodpovědnosti za efektivní vyučování a učení a zlepšení výsledků školy;
- ii. vytvářejí a rozvíjejí organizaci, ve které sbor chápe, že je odpovědný za úspěch školy;
- iii. umožňují všem zúčastněným plnit odpovědně jejich role;
- iv. zajišťují, že rodiče i žáci jsou velmi dobře informováni o kurikulu, jeho dosažení a rozvoji, možnostech jejich přispění pro dosažení cílů

Dotazník – ředitelé škol**1. Zastávám funkci ředitele/ředitelky**

- a) Základní školy
- b) Střední odborné školy
- c) Gymnázia
- d) Jiné

2. Funkci ředitele školy vykonávám

- a) Méně než 6 let
- b) 6 až 12 let
- c) 12 a více let

3. Ohodnoťte své znalosti v níže uvedených oblastech po nástupu do funkce ředitele školy

(ohodnoťte body 1-5, 1 – nedostatečné znalosti po 5 velmi výborné znalosti)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Ekonomika a finanční řízení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Znalost školských právních předpisů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Personální management a vedení lidí (leadership) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Řízení pedagogického procesu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Management | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Evaluace, řízení kvality | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Prezentace školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Řízení strategie rozvoje školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Psychohygiena manažera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Vyjádřete svůj vlastní názor na základě získaných zkušeností na důležitost znalostí v předložených oblastech

(ohodnoťte body 1-5, od 1 – zcela nedůležité, 5 – velmi důležité)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Ekonomika a finanční řízení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Znalost školských právních předpisů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Personální management a vedení lidí (leadership) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Řízení pedagogického procesu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Management | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Evaluace, řízení kvality | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Prezentace školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Řízení strategie rozvoje školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Psychohygiena manažera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Nyní pociťuji největší potřebu si doplnit znalosti v těchto oblastech

(ohodnoťte číslicí 1-5, 1 – vůbec nepotřebuji, 5 - nejvíce potřebuji)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Ekonomika a finanční řízení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Znalost školských právních předpisů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Personální management a vedení lidí (leadership) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Řízení pedagogického procesu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Management | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Evaluace, řízení kvality | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Prezentace školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Řízení strategie rozvoje školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Psychohygiena manažera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. Pro kvalitní práci ředitele školy nejvíce postrádám nabídku studia v oblasti

(ohodnoťte body 1-5, 1- vůbec nepostrádám, 5 - velmi postrádám)

- a) Ekonomika a finanční řízení
- b) Znalost školských právních předpisů
- c) Personální management a vedení lidí (leadership)
- d) Řízení pedagogického procesu
- e) Management
- f) Evaluace, řízení kvality
- g) Prezentace školy
- h) Řízení strategie rozvoje školy
- i) Psychohygiena manažera

7. Jak často probíhá periodické hodnocení Vašeho pracovního výkonu (hodnotící pohovor) ze strany zřizovatele?

- a) 1 x ročně
- b) 1 x za 2 roky
- c) 1 x za 3 roky
- d) vůbec
- e) Jinak

8. Zřizovatel mou práci ředitele školy hodnotí převážně podle

(níže uvedená kritéria ohodnoťte body 1-5 podle důležitosti, 1-nedůležité, 5-velmi důležité)

- a) Ekonomických ukazatelů
- b) Kvality výstupů (např. výsledky MZ, srovnávacích testů aj.)
- c) Efektivity systému řízení (organizace, personalistika aj.)
- d) Projektů školy
- e) Činnost nad rámec pracovních povinností (vědecká, publikační činnost aj.)
- f) Jiná kritéria

- 9. Měl by budoucí ředitel školy absolvovat základní manažerské vzdělání (bývalé FS1) již před nástupem do funkce nebo podle Vás postačuje stávající úprava dle zákona o pedagogických pracovnících?**
- a) Postačuje stávající úprava
 - b) Doporučuji manažerské studium před nástupem do funkce včetně manažerské praxe
 - c) Postačoval by tzv. "uvádějící ředitel"
 - d) Neumím se vyjádřit
- 10. Pod pojmem standard ředitele školy si představím?**
(uved'te pouze 1 odpověď)
- a) Dosažení určitého stupně vzdělání
 - b) Popis manažerských dovedností na určité úrovni
 - c) Popis úrovně znalostí z oblasti ekonomiky, personalistiky, práva, pedagogiky aj.
 - d) Všechny výše uvedené oblasti
 - e) Neumím se vyjádřit
- 11. Tvorba standardu ředitele školy je potřebná**
- a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Rozhodně ne
 - e) Neumím posoudit
- 12. V čem spatřujete význam standardu ředitele školy?**
(určete bodově význam na škále 1-5, od 1 – bezvýznamný po 5 velmi významný)
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Popisná funkce pozice ředitele | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Nástroj zvyšování kvality | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Nástroj sebereflexe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Nástroj zvyšování potřeby a zkvalitňování DVPP | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Motivační nástroj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Neumím se vyjádřit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- 13. Nastavení standardu ředitele školy přispěje ke kvalitnějšímu výběru na pozici ředitelů škol při konkurzním řízení**
- a) Plně souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Nemám vyhraněný názor
 - d) Nesouhlasím
 - e) Plně nesouhlasím

14. Nastavení standardu ředitele školy přispěje ke zkvalitnění řízení školy s pozitivním vlivem na celkovou kvalitu výstupů školy potažmo na zlepšení stále klesající úrovně vzdělávání v ČR?

- a) Plně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Nemám vyhraněný názor
- d) Nesouhlasím
- e) Plně nesouhlasím

15. Kdo by měl podle Vás posuzovat, zda ředitel splňuje stanoveného standardu?

(možnost více odpovědí)

- a) Zřizovatel
- b) ČŠI
- c) Učitelé dané školy
- d) Ředitelé jiných oborově příbuzných škol
- e) Školská rada
- f) Neumím se vyjádřit

16. Domníváte se, že standard ředitele školy by měl být víceúrovňový např. základní (povinný) a další vyšší (dobrovolný)

- a) Stačí jednoúrovňový
- b) Víceúrovňový
- c) Neumím posoudit

17. Jedna společná verze standardu by měla být vytvořena pro všechny ředitele škol jak MŠ, tak ZŠ, SŠ či VOŠ

- a) Plně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Nemám vyhraněný názor
- d) Nesouhlasím
- e) Plně nesouhlasím

18. Prosím, navrhnete 3 nejdůležitější kritéria pro konkurzní řízení na funkci ředitele školy

- a)
- b)
- c)

Cokoliv dalšího chcete sdělit nebo co Vám v dotazníku chybělo, prosím, uveďte zde:

.....

Dotazník – zřizovatelé**1. Představuji zástupce zřizovatele za**

- a) Kraj
- b) Obec
- c) Jiné

2. Po nástupu do funkce ředitelů škol dle mého názoru pociťují největší mezeru ve znalostech z oblasti

(obodujte každou oblast body 1-5, 1 – nejhorší znalosti po 5 - nejlepší znalosti)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Ekonomika a finanční řízení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Znalost školských právních předpisů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Personální management a vedení lidí (leadership) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Řízení pedagogického procesu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Management | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Evaluace, řízení kvality | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Prezentace školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Řízení strategie rozvoje školy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Psychohygiena manažera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Jak často jako zřizovatel provádíte periodické pracovní hodnocení pracovního výkonu (hodnotící pohovor) ředitelů škol ?

- a) 1 x ročně
- b) 1 x za 2 roky
- c) 1 x za 3 roky
- d) Jinak

4. Výkon ředitelů škol při periodickém hodnocení posuzujete převážně podle:

(níže uvedená kritéria ohodnoťte body podle důležitosti 1-5, 1 – nedůležité, 5 – velmi důležité)

- a) Ekonomických ukazatelů
- b) Kvality výstupů (např. výsledky MZ, srovnávacích testů aj.)
- c) Efektivity systému řízení (organizace, personalistika aj.)
- d) Projektů školy
- e) Činnost nad rámec pracovních povinností (vědecká, publikační činnost aj.)

5. Při konkurzním řízení na funkci ředitele školy se setkáváte nejčastěji u budoucích ředitelů s nedostatkem znalostí v oblasti

(obodujte podle úrovně znalostí 1-5, 1 – nejhorší, 5 - nejlepší)

a) Ekonomika a finanční řízení	1	2	3	4	5
b) Znalost školských právních předpisů	1	2	3	4	5
c) Personální management a vedení lidí (leadership)	1	2	3	4	5
d) Řízení pedagogického procesu	1	2	3	4	5
e) Management	1	2	3	4	5
f) Evaluace, řízení kvality	1	2	3	4	5
g) Prezentace školy	1	2	3	4	5
h) Řízení strategie rozvoje školy	1	2	3	4	5
i) Psychohygiena manažera	1	2	3	4	5

6. Budoucí ředitel školy by měl absolvovat základní manažerské vzdělání (alespoň bývalé FS1) již před nástupem do funkce nebo podle Vašeho názoru postačuje stávající úprava dle zákona o pedagogických pracovnících (zvolte jednu odpověď)

- a) Postačuje stávající úprava
- b) Doporučuji manažerské studium před nástupem do funkce včetně manažerské praxe
- c) Postačoval by tzv.“ uvádějící ředitel“
- d) Neumím posoudit

7. Po jmenování do funkce ředitele školy sledujete v následujícím období jeho aktivity v dalším vzdělávání (obsah, forma, výstupy aj.)?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Rozhodně ne
- d) Spíše ne

8. Co si představíte pod pojmem standard ředitele školy?

(uved'te pouze 1 odpověď)

- a) Dosažení určitého stupně vzdělání
- b) Popis manažerských dovedností na určité úrovni
- c) Popis úrovně znalostí z oblasti ekonomiky, personalistiky, práva, pedagogiky aj.
- d) Všechny výše uvedené oblasti
- e) Neumím se vyjádřit

9. Je dle Vašeho mínění vytvoření standardu potřebné?

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne
- e) Nevím

10. Nastavení standardu ředitele školy přispěje ke kvalitnějšímu výběru na pozice ředitelů škol při konkurzním řízení

- a) Plně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Nemám vyhraněný názor
- d) Nesouhlasím
- e) Plně nesouhlasím

11. Nastavení standardu ředitele školy přispěje ke zkvalitnění řízení školy s pozitivním vlivem na celkovou kvalitu výstupů školy potažmo na zlepšení stále klesající úrovně vzdělávání v ČR

- a) Plně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Nemám vyhraněný názor
- d) Nesouhlasím
- e) Plně nesouhlasím

12. Dosažení stanoveného standardu u ředitele školy by měl posuzovat (možno zvolit i několik možností)

- a) Zřizovatel
- b) ČŠI
- c) Učitelé dané školy
- d) Ředitelé jiných příbuzných škol
- e) Školská rada
- f) Jiní

13. Domníváte se, že standard ředitele školy by měl být víceúrovňový např. základní (povinný) a vyšší (dobrovolný)?

- a) Stačí jednoúrovňový
- b) Víceúrovňový
- c) Neumím posoudit

14. Standard by měl pomoci ředitelům škol rozpoznat jaké jsou vzdělávací potřeby v jejich profesním rozvoji. Myslím si, že ředitelé škol nejvíce ocení vzdělávání v těchto oblastech:

(obodujte číslicí 1-5, 1 – nejmenší potřeba, 5 – největší potřeba)

a) Ekonomika a finanční řízení	1	2	3	4	5
b) Znalost školských právních předpisů	1	2	3	4	5
c) Personální management a vedení lidí (leadership)	1	2	3	4	5
d) Řízení pedagogického procesu	1	2	3	4	5
e) Management	1	2	3	4	5
f) Evaluate, řízení kvality	1	2	3	4	5
g) Prezentace školy	1	2	3	4	5
h) Řízení strategie rozvoje školy	1	2	3	4	5
i) Psychohygienu manažera	1	2	3	4	5

15. V čem spatřujete význam standardu ředitele školy?

(určete bodově význam na škále 1-5, 1 – nejmenší váha, 5- největší váha)

a) Popisná funkce pozice ředitele	1	2	3	4	5
b) Nástroj zvyšování kvality	1	2	3	4	5
c) Nástroj sebereflexe	1	2	3	4	5
d) Nástroj zvyšování potřeby a zkvalitňování DVPP	1	2	3	4	5
e) Motivační nástroj	1	2	3	4	5
f) Neumím se vyjádřit					

16. Prosím, uveďte Vámi navrhovaná nejdůležitější 3 kritéria pro konkurzní řízení na funkci ředitele/ ředitelky školy

- a)
- b)
- c)